



ACERCANDO LA GEOGRAFÍA AL MUNDO ESCOLAR, DESDE LA CATEGORIA DE LUGAR.

Estudiante: Érica Colimán Huenchuquen.

Profesora guía: Nataly Pérez Cisternas.

Proyecto de Investigación para optar al grado de Magister en Educación,
mención en Didáctica e Innovación Pedagógica.

Santiago, 2021.

“Cada hora trabajada, cada momento reflexionado, cada instante de aprendizaje, son testigo de inmenso amor y dedicación por la educación pública, que es mi motor para levantarme cada día y entregar lo mejor de mí a los más despojados”

Comenzar dedicando estas líneas a todas las personas que apoyaron mi desafío personal, a veces no del todo comprendido... por el tiempo que restringí a mi “corazón” y familia; para ustedes va el más sincero agradecimiento por toda la comprensión y contención manifestada.

A mi Lof Kollimañke y comunidad educativa MSM, por ser inspiradora de cambio y por seguir creyendo que la educación es transformadora, liberadora, inclusiva y humanizadora.

Finalmente, agradecimientos especiales a Nataly Pérez Cisternas por su paciencia y profesionalismo en todo el proceso, por todas las sugerencias y por su aporte a las categorías conceptuales en el área de la Geografía.

TABLA DE CONTENIDOS.

4.- RESUMEN	4
5.- INTRODUCCIÓN	6
6.- MARCO TEÓRICO	10
6.1.- CATEGORÍA DE LUGAR	16
6.2.- CATEGORÍA DE MEDIOAMBIENTE	21
6.3.- CATEGORÍA PAISAJE	24
6.4.- CATEGORÍA DE REGIÓN	26
6.5.- CATEGORÍA DE TERRITORIO	28
6.6.- INNOVACIÓN EDUCATIVA	30
7.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	44
7.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	44
7.2.- OBJETIVO GENERAL	44
7.3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
	3

8.- METODOLOGÍA CUALITATIVA	45
9.- PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA	48
9.1.- ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	57
10.- CONCLUSIÓN	59
11.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

4.- RESUMEN.

El presente trabajo es de naturaleza a una innovación educativa, y tiene el propósito generar un cambio, a través de una herramienta metodológica en las disciplinas de la Geografía y Didáctica en la gestión curricular en el nivel de quinto año básico de la escuela Manuel Segovia Montenegro de la comuna de Lampa.

Para esto se asume la necesidad de levantar información de literatura de las principales corrientes geográficas como son; la Geografía Crítica y Humanística respectivamente, que van en apoyo teórico a los nuevos paradigmas dentro de la disciplina geográfica. Todo esto con el propósito de generar conocimiento construido desde las categorías conceptuales y profundizar en la categoría de “Lugar”; que es el eje de la investigación y propuesta didáctica del presente trabajo.

El objetivo principal de la investigación es acercar la geografía al mundo escolar en niños y niñas de quinto año básico, y desarrollar el pensamiento geográfico-espacial, a través de la categoría conceptual de “Lugar”, con una propuesta de diseño de una unidad didáctica que dé respuesta a las constantes tensiones dentro del actual programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Palabras clave: Innovación Educativa, Categorías conceptuales, Unidad didáctica y transformación pedagógica.

5.- INTRODUCCIÓN.

Durante muchos años haciendo clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo de enseñanza básica, no he quedado exenta de significativas experiencias dentro de la enseñanza de la Geografía. Dichas experiencias han motivado mi investigación acerca de cómo se construye el conocimiento en los primeros años de escolarización que abarca desde primero a cuarto básico, más conocido como el primer ciclo, para así comenzar un segundo ciclo con las competencias necesarias para llevar a cabo la educación básica.

Es este periodo en donde, niños y niñas deben adquirir los principales objetivos de aprendizajes, adquirir el proceso de Lecto-Escritura, desarrollar las habilidades del pensamiento en cada asignatura, objetivos de aprendizajes transversales, aprendizaje socioemocional, el desarrollo personal y social que permitan consolidar los aprendizajes significativos, y así llevar a cabo exitosamente la transición a segundo ciclo, que abarca desde quinto a octavo básico (MINEDUC, 2018).

Desde el año 2012 con el Decreto Supremo de Educación n° 2960, el sistema educacional inicia una nueva etapa caracterizada por nuevas instituciones y normativas que buscan garantizar más calidad y equidad en los aprendizajes de todos los niños y niñas de Chile (MINEDUC,2012). Es así como entran en vigencia los nuevos Programas de Estudio para la Educación Básica, en específico el de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que busca desarrollar en las y los estudiantes, conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas con el propósito de generar a temprana edad los objetivos que busca la asignatura. Si bien, los propósitos de los programas son claros, estos no se ven reflejados en los resultados de las y los estudiantes, esto puede explicarse en cierta forma debido a las actuales formas de medición SIMCE, centrada en asignaturas como Lenguaje y Comunicación y Matemática, además de la desproporcionalidad de horas pedagógicas entre una y otras asignaturas; es por esto que las escuelas invierten sus propósitos a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemática respectivamente.

Durante el tiempo que llevo desempeñándome en escuelas municipales, he podido identificar que las actividades en general, no se enfocan en una de las disciplinas que aborda la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. He observado que esta disciplina es la Geografía, la cual pareciera ser la particularmente compleja en su abordaje. Esto ha implicado que los docentes propongan una gran cantidad de actividades para abordar la disciplina geográfica e intentar lograr los objetivos de aprendizaje.

Desde la visión del MINEDUC, la formación del pensamiento geográfico, tiene gran valor formativo para las y los estudiantes en sus primeros años de educación.

“Pensar espacialmente implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y les aporta una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más

próximo hasta lo más remoto. Pensar geográficamente supone la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y disposiciones para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico. En la educación básica, el pensamiento geográfico progresa en tres etapas. En primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, tanto desde la perspectiva personal (relacionado con la orientación espacial) como la localización y el uso de mapas y representaciones en general. En segundo lugar, pensar geográficamente implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas (como el trabajo, la vivienda, la alimentación, etc.) y afinar la capacidad de observar e identificar las múltiples relaciones que se establecen entre ser humano y ambiente, su impacto en la identidad y la cultura. Finalmente, requiere el análisis del paisaje y del espacio geográfico chileno, desde una perspectiva integrada con las otras disciplinas que componen la asignatura. Esta ampliación de escalas implica el aumento de la complejidad de los conceptos necesarios para analizar tanto el mundo circundante como el papel del territorio en las distintas sociedades que se abordan en este currículum” (MINEDUC, 2012. a)

Desde la organización curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y sus objetivos de aprendizajes, contempla una serie de habilidades propia de la disciplina geográfica.

- Pensamiento temporal y espacial.
- Análisis y trabajo con fuentes.
- Pensamiento crítico.
- Comunicación.

Ahora bien, desde la primera habilidad del Pensamiento temporal y espacial, y en lo que respecta al pensamiento espacial como tal; esta se compone de habilidades prácticas e intelectuales que son necesarias para estudiar y entender el territorio. En los primeros niveles, se espera que aprendan a ubicarse en el espacio, utilizando diversos conceptos, categorías y recursos. También se pretende que usen mapas y otros recursos geográficos, y que se sirvan de ellos para obtener información y comunicar resultados. Estudiar fenómenos por medio de estos recursos permite que el alumno observe patrones y asociaciones en el territorio y comprenda la dimensión espacial de esos fenómenos. (MINEDUC, 2012.b)

En lo que respecta al estudio de la Geografía como disciplina; aun es más complejo, las y los docentes de primer ciclo; 1º, 2º, 3º y 4º básico deben abordar a lo menos una unidad de geografía durante el año lectivo y lograr los claros propósitos que postula cada programa de estudio. En cada unidad hay propósitos y objetivos de aprendizajes explícitos, sin embargo, estos no están del todo claro en los programas de unidades didácticas, ya que hacen referencias solo a algunas categorías conceptuales, sin embargo, no profundizan mayormente en ellas. A continuación, se ejemplifica lo anteriormente descrito en base a las unidades de 1º a 4º básico. En 1º básico la unidad n° 3: Características de Chile y sus representaciones geográficas. El propósito es desarrollar en los estudiantes habilidades generales de ubicación espacial; que identifiquen y ubiquen elementos de su entorno y se inicien en su representación

espacial, a través de la interpretación y elaboración de planos y maquetas sencillas. Familiarizarse con los mapas y que reconozcan que se utilizan para representar distintos *lugares* y ubicarse en ellos, y así utilizaran globos y mapas para ubicar Chile, su *región* y su localidad. En 2° básico. Unidad n° 1: Trabajar con mapas y conocer nuestro país. Propósito; profundizar el trabajo con mapas del planeta Tierra, sus continentes y océanos, Chile y América e identificar países vecinos. (MINEDUC, 2012, a).

Por su parte 3° y 4° básico presentan en la unidad n° 1. Ubicación espacial. Con el claro propósito que las y los estudiantes progresen en el desarrollo del pensamiento espacial y que las habilidades asociadas a este. (MINEDUC, 2012, b). Por lo tanto, en estos dos niveles se espera ya un desarrollo del pensamiento espacial, y posean habilidades de orientación espacial, aplicando categorías de ubicación absoluta y parcial. Se espera que reconozcan *lugares*, *zonas*, *medioambiente*, etcétera. Otro antecedente apreciable es, que, en estos niveles, se ven las grandes civilizaciones americanas y europeas respectivamente, reconociendo el espacio geográfico y sus implicancias para el estudio de la disciplina.

En base a la exigencia de los programas de estudios de la asignatura es muy relevante generar actividades innovadoras que apunten al requerimiento de cada nivel. Y estas puedan ser progresivas en el tiempo, una tarea desafiante, que busca lograr y concretar los propósitos de la asignatura.

En mi práctica he visto diversas actividades que han generado en mí, cierta inquietud por decir lo menos; he observado maquetas de las tres carabelas sin el territorio marítimo, sin coordenadas geográficas, los continentes sin referencia alguna en un mapa, pueblos originarios enseñados sin un territorio, civilizaciones en general carentes de territorio y sus implicancias y trascendencia en su desarrollo económico, social y cultural.

Las actividades y sus recursos didácticos cumplen un propósito relevante durante el proceso y preparación de enseñanza y aprendizaje, ya que es aquí donde las y los estudiantes refuerzan los contenidos, habilidades y actitudes. (Rojas, 2007).

Pues bien, considerando lo anterior, creo que existen en estas prácticas una constante fragmentación de los contenidos, en los elementos esenciales de localización, ya que estos no son trabajados claramente y son invisibilizados dentro de la enseñanza de la asignatura. Por otra parte, y que sin duda alguna es muy significativa, desde los programas de estudios de primer ciclo, se trabaja desde las categorías conceptuales: localidad, región, medio ambiente y territorio, no así la categoría de lugar (que se considera muy relevante para generar el desarrollo del pensamiento espacial en la escuela).

Otra situación que amerita ser trabajada es la confusión que se presenta desde las categorías conceptuales, que en muchas ocasiones no se reconoce la diferencia entre una y otra. Es por esto necesario, aclarar el significado de cada categoría conceptual y entender que cada una de estas significa y representa un trabajo de comprensión y análisis específico, abordándola de manera independiente y clara. En las categorías conceptuales del espacio geográfico se

ubicar diversas tendencias, en todas se observa el carácter integrador del espacio geográfico, comprenderlo implica acudir a las múltiples explicaciones (Pulgarin, 2002)

Es por estos motivos, que hoy más que nunca soy consciente de estas realidades y, como éstas afectan en la enseñanza de la disciplina de la geografía en la escuela, específicamente en educación básica.

Desde la enseñanza de la geografía y buscando una contribución a la educación básica, se piensa que es un gran aporte considerar las categorías conceptuales de análisis y sin olvidar que estas tienen significados disimiles. Desde el ámbito de la formación pedagógica de las y los docentes es preciso hacer una revisión desde la formación disciplinar, como también en las comunidades educativas que les corresponde generar espacios de reflexión frente a sus desempeños y necesidades. La enseñanza de la geografía debe estar dentro de las mejoras, apuntando al desarrollo del pensamiento geográfico, como un complemento relevante dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y articularlas con las otras asignaturas sin desconocer que estas pueden complementar las mediciones de las evaluaciones SIMCE de sexto y octavo año, que son aplicadas año por medio en educación básica.

6.- MARCO TEÓRICO.

A lo largo de la Historia, la Geografía ha tenido modificaciones en su conocimiento y definiciones, que se refieren a una indudable evolución para la humanidad. A fines del siglo XIX logra consolidarse como una disciplina, debido a los aportes de Humboldt, Ritter, Richthofen y Ratzel, en las universidades alemanas. Y a lo largo del tiempo han sido varios los paradigmas que la han influenciado, y se han adoptado, evidenciando varios enfoques para lograr desarrollar el objeto de estudio; que es el espacio geográfico como tal. En el campo de la teoría y epistemología de la evolución de la ciencia geográfica, y en el transcurso del tiempo, la geografía mantiene ciertos patrones, pero, sin duda ha registrado cambios que se traducen en transformaciones.

El conocimiento geográfico es, sin duda alguna, tan antiguo como el ser humano y, en distintos puntos de la Tierra, los saberes geográficos fueron parte indisoluble del desarrollo de las sociedades e, incluso, de la consolidación y expansión de los Estados y de los grandes imperios. “No se pueden imaginar las dinastías China, la milenaria India, el antiquísimo Egipto, la Mesopotamia asiática, la civilización Cretense, la expansión Fenicia, la instalación hebrea en palestina, la colosal organización del imperio macedónico con Alejandro Magno, o el poderoso imperio romano, sin un gran cúmulo de conocimientos geográficos” (Cuadra, 2014, p.23).

En el transcurso de la historia, la Edad Moderna se presenta como el periodo de mayores descubrimientos geográficos para la historia, desde una perspectiva europea y entre los principales exponentes, encontramos a Colón, Magallanes, Elcano, entre otros.

Otro hito importante fue la Revolución Industrial 1789; en este periodo la geografía cobró esplendor en Europa Occidental, se rescata el valor de las obras pasadas y de los descubrimientos, sin quedar ajeno a la secularización del conocimiento en base al antropocentrismo, lo que impulso al desarrollo de una nueva mentalidad para los habitantes de Europa Occidental.

En sus comienzos la disciplina de la geografía se enfocó al estudio de la descripción de la superficie terrestre, lo cual duró hasta finales del siglo XIX. Posteriormente se avanzó en precisar como en el estudio de la “cubierta de la corteza terrestre”, entendida como la cobertura de la tierra donde se incluye una diversidad de componentes: sólidos, la parte más externa y superficial de la litosfera; líquidos como las masas oceánicas, las corrientes y los depósitos hídricos; además la mezcla de gases en la baja atmósfera, componentes que a su vez se constituyen en objetos de conocimientos de diferentes disciplinas como la geología, la oceanografía, y la hidrografía, entre otras. (Pulgarin, 2002). Dando gran relevancia a los aspectos físicos-naturales del espacio geográfico.

Ahora bien, llegando a la modernidad a fines del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, se instala un nuevo paradigma, basado por un fuerte impulso de las ciencias naturales de la

doctrina determinista y del método inductivo a cargo de pensadores como Kant y Hegel, con la filosofía positivista y el evolucionismo Darwiniano, surgen los centros de investigación, y materiales como libros, enciclopedias, revistas, etcétera. Este periodo no sólo está marcado por coyunturas históricas, sino también por una fuerte corriente epistemológica en el estudio de la geografía. Son de suma importancia aquellos aspectos físico-naturales del territorio, que fueron utilizados para el ordenamiento territorial, y jerarquización de los espacios, en términos de recursos naturales.

Sin embargo, cada vez más, se comienzan a incluir distintas variables en el desarrollo espacial. Las geografías radicales están marcadas por nuevos paradigmas dentro de la misma geografía, que nos acercan más a una nueva definición de la disciplina de la geográfica; donde es relevante considerar otros aspectos a los antes señalados, se incluyen elementos esenciales en cuanto a la relación al ser humano y el medio. Las geografías radicales se componen de la corriente crítica y la corriente humanística.

Comenzaremos por la geografía crítica que, en una primera aproximación a su definición, puede entenderse como un nuevo planteamiento desde la criticidad de las anteriores concepciones y que por consecuencia instala un nuevo paradigma. Esta corriente surge en Estados Unidos a fines de la década 1960, como crítica a las tendencias positivistas, el contenido es claramente temático y tiene una fuerte orientación interdisciplinaria, con un profundo interés por los procesos sociales antes que los espaciales, con influencia marxista enfocada en las desigualdades sociales.

Desde este planteamiento se busca, que se comprendan las relaciones de poder que están presentes y cómo estas se dominan en un territorio, identificando aspectos como desigualdades socio-económicas, distribución de recursos, problemas medioambientales, entre otras, enfatizando en los procesos socio-espaciales que se generan a nivel mundial. Una característica básica de esta corriente es el interés por analizar los procesos socio-espaciales, dejando de manifiesto un estudio basado en realidad e instalando un nuevo paradigma.

En su primera etapa la geografía crítica estuvo enfocada a las críticas de las teorías positivistas en geografía, valga la redundancia; cuya base filosófica del positivismo permitían conocer con objetividad los hechos por medio de las leyes generales y universales, y, así comprender y explicar científicamente los fenómenos. Si bien el positivismo tomó la observación y experiencia como elementos claves para evidenciar sus datos, no logra plantear una nueva reflexión profunda, que explique ciertos acontecimientos y eventos que van surgiendo en un determinado espacio geográfico.

Una segunda etapa la geografía crítica se basó en construir una teoría propia, en la organización descentralizada del espacio, de la reubicación industrial, de la teoría económica, de la división del trabajo, y por último en la relación en espacio y género.

William Bunge y David Harvey son los dos protagonistas en los inicios de esta incipiente corriente, ambos neopositivistas, que elevaron este nuevo paradigma que estuvo sujeto a territorialización marxista centrado en la explicación de la renta del suelo y de la renta urbana.

Por otra parte, Bunge (1962) acercó al mundo académico de la geografía y cuestionando la resolución de problemas, que hasta ese momento se realizaba sólo teóricamente y no a través de la práctica.

Han existido varias disidencias a lo largo del tiempo en torno a la geografía radical, no dejaremos de citar a Derek Gregory; como uno de los mayores exponentes de la geografía radical, a pesar que se opone al materialismo histórico como marco general de análisis, también se incorpora la interpretación fenomenológica del marxismo juntamente con elementos de la geografía del espacio- tiempo (Albet y Benejam, 2000)

Por consiguiente, a finales del siglo XX, Yves Lacoste (1975) plantea que la geografía es un “arma utilizada por los poderosos”, ya que siempre ha estado concebida e instrumentalizada con fines geopolíticos, a través de las cartografías y conocimientos espaciales para finalidades estratégicas. Para este autor, no existe solo una geografía sino diversas geografías; y las clasifica de las siguientes formas: la geografía de los profesores; cuyo objetivo es la descripción de las regiones siendo incapaces de relacionarlos con los procesos económicos y sociales respectivamente. La geografía espectáculo; originada en la prensa y la publicidad, el cine y las agencias de turismo que muestran una ubicación pasiva, estética y cubierta de un velo que esconde el espacio geográfico.

Es así, como se desarrollaron diversas tendencias dentro de la geografía radical. En una primera etapa en los Estados Unidos se trazó una línea con tendencia anarquista plasmada en las revistas *Antipode* y a la *Richard Peet* (Albet y Benejam, 2000). Otra tendencia fue hacia un acercamiento “populista-radical” la cual estuvo a cargo del autor Bunge; quien desarrollo su práctica en la calle y la vida cotidiana. Y finalmente aparece en el Reino Unido una corriente geográfica crítica en la que la teoría de la estructuración de Anthony Giddens resultó de gran importancia, y de la cual Derek Gregory es el mayor representante de la geografía; a pesar de que se propone el materialismo histórico como marco general de análisis, también se incorpora la interpretación fenomenológica del marxismo juntamente con elementos de la geografía del espacio-tiempo. (Albet y Benejam, 2000)

Son varios los autores que tomaran protagonismo durante la segunda mitad del siglo XX, entrando a la discusión acerca de lo que se concibe por espacio geográfico, y América Latina no estuvo exenta de este cambio paradigmático, y es Milton Santos (1986) quien irrumpe con fuerza y postula una visión del estudio de la geografía.

Para este autor el espacio geográfico contemporáneo no es simplemente la suma de colecciones, sino sistemas que surgen a partir de un orden único y que parecen proporcionados de una intencionalidad más definidas que en épocas anteriores, intencionalidad que puede ser mercantil o simbólica (Delgado y Montañez, 1998).

Durante el siglo XX, hubo una multiplicidad de definiciones existentes de geografía, sin duda todas han generado un tipo de conocimiento específico, que han aportado a generar nuevos conocimientos para la comprensión de la geografía. Unos de los mayores exponentes como se señala anteriormente, para Latinoamérica es Milton Santos (1986), quien instala desde la geografía crítica un estudio hacia el espacio geográfico, que hasta esa fecha vivía una completa viudez. Siendo así, como la disciplina científica, debe generar coherencia con la realidad social, ya que esto, establece el objeto de cada disciplina en particular. Según lo antes señalado, el autor Milton Santos, instala además un nuevo paradigma de estudio geográfico; siempre desde una construcción social que no pone en duda su carácter material. Sin embargo, posiciona el foco en las formas e influencias de éstas acciones sociales; referidas a la casa, el lugar, el trabajo, los puntos de encuentro, los caminos de encuentro entre sí, entre otras, (Santos, 1996). Más tarde adopta otras formas de definir espacio, siempre manteniendo el contenido marxista, prefirió la interacción entre sociedad y naturaleza, en este estudio la sociedad es analizada desde las relaciones sociales y de producción, y, por último, el autor; se inscribe en el marco del debate de la “teoría de la estructuración”, donde la realidad social no está constituida sólo por la estructura, sino también por la acción de los sujetos (Zusman, 2002)

La segunda corriente que compone las geografías radicales, es la geografía humanística que propone nuevos horizontes y que sin duda podemos situarla en el mundo escolar, para dar nuevas respuestas. En base a las nuevas concepciones geográficas se concibe que el espacio es una construcción social indisociable entre el ser humano y la naturaleza (Santos, 1996). Es por esto que es necesario comenzar a definir espacio geográfico desde nuevos paradigmas, y que se acerquen a las necesidades concreta en la escuela.

La geografía humanística tiene un fuerte rechazo a la búsqueda de las leyes científicas, y una fuerte crítica a la geografía teórica y cuantitativa ya que estas invitan a la abstracción y olvidan que detrás hay siempre territorios concretos y lo que conlleva. También enfatiza en el comportamiento del ser humano que por sobre todo es racional y que este se inserta en el mundo; para comprender de mejor forma la geografía humanística se debe concentrar su análisis en la conciencia humana. En el siglo XXI la geografía humanística no ha quedado libre de re direccionar su posicionamiento, esto se debe a que se toman nuevos elementos que surgen con gran fuerza en este siglo, como son las nuevas tecnologías y los cambios en las actividades económicas. Esto se debe a que no se puede ignorar que ambas han tenido un aporte en reducir las brechas de distancias y delimitación de los espacios.

El espacio es un concepto multidisciplinar, y al igual que el tiempo, son categorías del pensamiento humano que abarcan un amplio espectro desde el ámbito de la cotidianidad. La capacidad de poder dilucidar, si las personas nacen con esquemas prefijados para captar el entorno, o simplemente somos una página en blanco que a través de las experiencias se configura en las representaciones del mundo. (Comes, 2009).

Para Garrido (2005) la enseñanza del espacio geográfico es recuperar un estudio hacia ciertas nociones de los radicalismos socio-geográficos que permitan entender al “espacio geográfico” como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos, además de reconocer en ella una única esencia material-mental. Para el autor es relevante considerar no tan solo una forma de enseñanza y aprendizaje acerca del objeto de estudio, sino que ampliar las formas para así, lograr una mayor comprensión sobre el espacio geográfico.

La corriente humanística se basa en los vínculos afectivos y simbólicos con el lugar, como categoría de análisis de la geografía. Las perspectivas filosóficas que subyacen en la Geografía Humanística están basadas en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y el idealismo. (Satarelli y Campos, 2013) esto, hace referencia a la valorización de las relaciones afectivas, sensoriales, simbólicas de las vivencias que dan las personas a un lugar determinado. Esta corriente geográfica tiene como propósito resaltar el valor de las relaciones sociales, históricas y simbólicas de los habitantes que establecen con el lugar donde viven.

En 1966, Tuan publica un ensayo que se concibe como carta de presentación de la Geografía Humanística, en el cual se destaca el papel de la geografía y cómo esta debe entenderse; la geografía debe estudiar las relaciones entre las personas y la naturaleza. Sin embargo, el salto cualitativo que postula el autor es que los geógrafos deben interesarse sólo en los aspectos que caracterizan a las personas “sentimientos, intenciones y conciencia”, y no en cuestiones de territorialidad porque estos están basados en el ámbito económico.

Ahora bien, en el presente siglo XXI, existe un estudio profundo a la expresión y comprensión del significado de espacio; y así lo establece el autor Tuan (2018) en uno de sus últimos trabajos; definiendo, el espacio como una estructura y orientación en virtud de la presencia del cuerpo humano. Cuerpo implica espacio; el espacio coexiste con el cuerpo sensitivo.

Por cierto, introducirse a la exploración del mundo de la experiencia significa citar una nueva fuente de conocimiento, ya que esta involucra a las personas, con sus cinco sentidos, como sujeto de estudio recogiendo la experiencia inmediata, cotidiana, percepciones, sensaciones, recuerdos, mitos, leyendas, entre otras, entre el ser humano y el mundo. Ninguna persona está exenta de dichas experiencias, por lo tanto, sería posible estudiar en base al mundo vivido o experiencial para la comprensión del análisis de espacio.

Cada experiencia espacial o cotidiana conjuga hechos y valores respectivamente que la integran de manera individual y colectiva, estos son clasificados en base a situaciones y significados personales, con esto se hace referencia a un concepto que nos permite considerar y comprender este arraigo por el lugar; el cual se denomina topofilia y, por otro lado, encontramos lo opuesto, lo cual se relaciona con lo negativo de un lugar; y es denominado topofobia: desarraigo por el lugar.

Por cierto, que es muy importante profundizar en los conceptos de topofilia y topofobia; cómo surgen y por qué son tan apreciables para la comprensión del espacio geográfico y la categoría de lugar.

¿Qué es lugar?, ¿qué podemos concebir por este concepto?, y ¿cómo podemos relacionarlo con la noción de territorio? Pues bien, son varios los elementos que determinan esta categoría; no sólo son espacios determinados en el mundo, con la naturaleza, con el Estado y, por supuesto con nosotros mismos, sino también incluir los pactos y acuerdos que, desde aquí, ponen en ejercicio la idea misma de territorialidad. Tal vez esta definición nos acerca a la interacción que se produce entre las personas y todos los elementos que están dentro de un determinado espacio, o como lo denomina el autor, “espacio ocupado” para apuntar al entorno de la vida humana. Desde aquí se establece una relación con el mundo a través de los significados y sentidos que le damos al espacio habitado.

Es aquí la primera reflexión en torno a la génesis de la categoría de lugar, que surge desde la construcción de sociedades que establecen lazos fuertes y comprometidos en lugares específicos (topos), cuyos fundamentos surgen desde la emocionalidad (philia-ción), se debe tener presente que este concepto se arraiga en la construcción colectiva de un territorio.

He aquí otro concepto que nos acerca a una mejor comprensión de lugar, es la de “lugar habitado”; no sólo concierne al espacio ocupado, sino que supone ese espacio que carga un sentido de pertenencia y significación, y es donde el concepto de topofilia toma mayor importancia desde una perspectiva ontológica.

El concepto de topofilia es acuñado por primera vez por el filósofo Gastón Bachelard (1957) en su trabajo: “La poétique de l’espace”, y dice así: determinación del valor humano de los espacios de posesión, de los espacios definidos contra fuerzas adversas, de los espacios amados (donde...) a su valor de protección, que puede ser positivo, se adhieren también valores imaginados, y dichos valores son, muy pronto, valores dominantes (Yori, 1998).

En base a esta definición el profesor Tuan (1974) aporta una nueva definición donde involucra “sentimiento” y también “apego”, esto dará una carga más significativa a los lugares con una elocuente carga de sentimientos y lo que él denominó “dimensión simbólica” que surge desde el habitar de las personas.

Desde la exposición anterior el concepto de topofilia surge desde la experiencia que haya cursado cada persona con un lugar específico, y no podía ser de otra manera, si todos somos seres sociales que interactuamos permanentemente, lo cual resaltaría esta teoría. Cada ser humano tiene un dispositivo que almacena lugares con distintos significados y que en muchas ocasiones los arrastra en su trayectoria biográfica.

Otro aspecto significativo es que la topofilia juega un papel demostrativo en la sociedad y frente a los estándares institucionales, específicamente en lo que respecta al ámbito social de un lugar, nos referimos a cómo viven las personas; desde ahí surgen las “vivienda digna”, ya que defiende la idea de la dignidad basada en cómo habitan sus espacios más que en los

atributos del espacio como tal. Entonces, la topofilia pone acento no tan sólo en el espacio, sino como las personas habitan dicho espacio, ya que este puede generar un sentido de propia espacialidad.

Ahora bien, el otro concepto que no debe ser desconocido es el “topofobia” entendida como un rechazo hacia un lugar, y que, por cierto, no es menos importante a la hora de comprender el concepto de lugar. Sería poco responsable pensar que los lugares sólo generan sentimientos positivos en las personas, sino que igualmente generan sentimientos opuestos, a estos se les llama topofobia. Esta, es definida como “contrapelo de lo que es la topofilia; implica el sentimiento de rechazo o desagrado hacia un lugar” (Medel y Monte, 2018)

Los lugares que tienen estas cargas de sentimientos negativos, en ocasiones son denominados como “espacios peligrosos” donde las emociones que afloran son negativas, como, por ejemplo; miedo, inseguridad, confusión, malestares físicos, etcétera.

Lindón (2009) explica la topofobia desde esta visión, el sujeto-cuerpo se constituye en un activo constructor de distancias espaciales y social con los otros y de alejamiento de un lugar. La lógica corporal es de tipo diastémica y topofóbica. El sujeto-cuerpo es el que, orientado por el rechazo, el desagrado y a veces el miedo, por el lugar y los otros que lo habitan, genera pasos y vivencias efímeras en los lugares. (Medel y Monte, 2018).

En base a lo antes expuesto, se entiende que los lugares son la máxima expresión de las experiencias y relaciones sociales que surgen en un determinado receptáculo, y que cada experiencia determina el apego o desapego por un determinado lugar.

Es por esto, que se torna necesaria la preocupación de establecer un trabajo que pueda definir el lugar desde lo ontológico como; lugar-de-ser. Entonces, consideramos que nuestra relación con el espacio habitado no se agota en una simple relación emocional con sus atributos (lo cual nos dejaría en un plano exclusivamente psicológico) sino que se remonta a la propia dimensión ontológica de tal tipo de espacio en tanto lugar; como lo denominaría Heidegger (1929) “ser en el mundo”.

A continuación, se presentará las categorías conceptuales que permiten de mayor manera la enseñanza de la Geografía en educación básica. La importancia de generar un reconocimiento de las categorías conceptuales, nos parece oportuno, Y así lo señala la autora Pérez-Cisternas (2017) los procesos de conceptualización de la Geografía son centrales para el desarrollo de las habilidades del pensamiento espacial en los estudiantes. Acentuando la preeminencia de los conceptos centrales que permite generar en las y los estudiantes este raciocinio espacial.

6.1.- Categoría de Lugar, ahora, nos corresponde aproximarnos a una mayor comprensión de la categoría de lugar, que es el timón de este trabajo, cuyo objetivo es acercar la geografía y el desarrollo del pensamiento espacial en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica. Y así poder entregar herramientas teóricas y prácticas que posibiliten aprendizaje significativo en niños y niñas, a través de sus propias experiencias.

Hablar de categoría de lugar es volver a mencionar la importancia de la geografía humanística y su aporte al estudio de la disciplina geográfica, todo estudio humanístico extiende el campo de la conciencia y la autoconciencia individual de las fuentes del conocimiento. La importancia del análisis del lugar no sólo debe estar basado en el arraigo del pasado hacia el futuro, y cómo símbolo. Anteriormente los estudios humanísticos fueron estudiados desde las perspectivas históricas, literarias y artísticas, sin embargo, autores como Tuan, Nogué, Sepúlveda y Garrido han enriquecido esta área, transformando el espacio desde la experiencia del ser humano a un lugar con un significado particular.

Como una primera aproximación de definición de lugar según Nogué (2018), lugar significa principalmente dos cosas: la posición en la sociedad y la ubicación espacial. El estudio del estatus pertenece a la sociología, mientras que el estudio de la ubicación pertenece a la geografía. Sin duda, que ambas definiciones se encuentran y se distorsionan en algún momento, y podemos confundirnos y preguntarnos cuál es el concepto propio y cuál es la extensión del otro, como primer antecedente concreto y relevante sería que su verdadero significado se deriva de la posición social.

Haciendo referencia a uno de los principales autores que han trabajado la categoría de lugar, encontramos a Milton Santos (1996), un lugar se define como un punto donde se reúnen haces de relaciones, la nueva estructura espacial puede darse sin que las cosas sean diferentes o cambien de lugar. Cada estructura espacial no es sólo morfológica, sino también funcional.

Desde la tesis de Tuan (1983) las experiencias espaciales no se configuran desde un manejo puramente intelectual del campo interaccional. Ahora, por cierto, que el ser humano posee una relación previa que se denominaría “experiencia espacial” y esta se configura en la eventualidad de comprender el espacio más próximo.

La experiencia es un término que abarca las diversas maneras, a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como es el olfato, paladar y el tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización (...). Los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad (Tuan, 1998). Cómo anteriormente se ha dicho el espacio ya no es un simple receptáculo vacío, muy por el contrario, ahora recoge las construcciones sociales, y en estas las experiencias de cada ser humano; lo cual configura el espacio.

Por otra parte, y acercándonos a nuestro propósito que es este espacio llamado escuela; encontramos a uno de los principales autores que han trabajado este “lugar llamado escuela”.

Para Sepúlveda (2009). La escuela es el lugar llamado a generar los espacios de aprendizajes más significativos en lo que respecta a la enseñanza del pensamiento espacial.

La escuela debe ser transformada como un espacio subjetivo que atienda las emociones, que promueva nuevas formas de pensar y que promueva una creatividad radical. Para este autor, es esencial reconocer el espacio como gestor de nuestras subjetividades. Entonces, La geografía se debe manifestar de manera formal o informal, el primer paso para romper con las lógicas tradicionales e incorporar como el primer espacio “al estudiante” ya que el cuerpo es el primer espacio, y el que no se apropia es un fantasma.

Siguiendo con la lógica e importancia de este análisis, es necesario escudriñar en las primeras experiencias que percibimos a temprana edad, y sin ir más lejos hay estudios que señalan que los niños y niñas a temprana edad comprenden el espacio antes que el tiempo, y es aquí donde profundizaremos las nociones de espacio y tiempo que son habilidades del pensamiento en los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y es innegable que suelen ser muy desafiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es verdaderamente indudable, que la noción de espacio está presente desde los primeros años de vida de los seres humanos, que niñas y niños comprenden el espacio, a través del juego.

Se considera fundamental comprender de mejor forma las nociones de tiempo y espacio y su relación entre sí. Y a su vez visibilizar como estas, están presentes en el diario vivir de todas las personas, y para esto es preciso citar a Nogué (2018), la noción de “distancia” supone no solo “cerca” y “lejos” sino también las nociones de tiempo pasado, presente y futuro. La distancia es una intuición espacio-temporal. “Aquí” es “ahora”, “allí” es “entonces”, como tampoco es un solo punto en el espacio, es así que tanto tiempo como espacio se orientan y estructuran por una persona y con un propósito. También, las unidades de tiempo se usan para hablar de largas distancias, por ejemplo, cuando nos referimos para hacer un viaje, este se tarda días o semanas en llegar al destino, sin duda que tiempo y espacio están estrechamente ligados.

Otro ámbito muy relevante, y que viene a ejemplificar este planteamiento es el estudio de las primeras sociedades occidentales y los pueblos originarios americanos, estos siempre los pensamos como lugares distantes-pasado, al igual que el estudio de las galaxias, el universo, las estrellas son estudio que hace referencia a lo lejano a lo futuro. Pues bien, esto nos evidencia como los conceptos espacio y tiempo por lo general se relacionan más de lo que creemos.

Aunque tiempo y espacio son inseparables en la actividad locomotora, son separables en el habla y el pensamiento (Booth, 1970). Se puede hablar sobre áreas y volúmenes sin introducir el concepto de tiempo, y podemos hablar sobre duración y tiempo sin introducir el concepto de espacio, aunque lo segundo es mucho más difícil de conseguir en lenguas indoeuropeas. Al parecer los conceptos tiempo y espacio tienen mayor relación para las culturas presentes

y de igual manera para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la Geografía en la escuela de hoy.

Por cierto, en cuanto a el predominio del espacio debemos partir desde la idea de que espacio se comprende de manera más fácil que tiempo, que espacio puede dar un mayor campo de estudio como una ciencia teórica y que en tiempo es un conocimiento más abstracto, y por ende se hace más complejo en los primeros años de estudios.

Desde el punto de vista psicológico, el conocimiento del espacio es mucho más directo y simple a diferencia del tiempo, los niños y niñas conciben el espacio antes que el tiempo; entre los cuatro y cinco años a través de diversos juegos en casa y en la escuela surge una orientación espacial, que puede ser aprovechada de mejor manera, si logramos ser conscientes del desarrollo de esta habilidad, y a medida que van avanzando en su escolaridad entre los siete y nueve años, irán presentado mayores intereses por países lejanos, demostrando un entendimiento elemental de geografía, manejan ya algunos elementos de relativa distancia, este apartado surge como una gran sugerencia para las y los docentes de los primeros niveles de educación básica.

Otro antecedente importante para comprender espacio es el lenguaje, el cual ha tenido un gran protagonismo en la conciencia del espacio ya que este ha creado un acto comunicativo público y estable para todos los integrantes de una sociedad y los estados mentales encuentran en la expresión pública en las correlaciones objetivas que son visibles en el espacio. El habla crea realidad social (Rosentock-Hussey, 1970).

Pues bien, teniendo en consideración antecedentes relevantes como tiempo, espacio, lenguaje, escuela, aprendizaje, entre otros. Comenzaremos, acércanos a una definición más comprensiva del lugar que es el objeto de estudio de esta categoría.

Estar “cerca” es, ante todo, estar cerca de otra persona, de quien uno depende para la seguridad emocional y material mucho más que para los hechos no-humanos del mundo. (Erickson, 1969). Para este autor, es importante hacer alusión a las relaciones sociales, como primer pilar para entender el lugar.

Para Sorokin (1964), la ubicación espacial deriva de la posición social y no al revés. Y esto se vive a diario, la ubicación espacial de cada individuo se vive a habitualmente en la cotidianidad; donde nos sentamos en el trabajo, la escuela o la casa, en el autobús, en el furgón escolar, en la sala de clases, los lugares donde vivimos, los distintos estamentos que se establecen en las empresas, etcétera. Las personas se definen su posición según el lugar que ocupen en la sociedad.

Por otro lado, el significado del lugar tiene estrecha relación con las personas y como estas se expresan emocionalmente, que va mucho más allá de una mera ubicación específica.

Las personas hablan del lugar que habitan desde perspectivas espirituales, de personalidad y de sentido del lugar. Los lugares espirituales son los sagrados que irradian respeto y temor

para las personas, en cambio los lugares con personalidad son aquellos que dan afecto y asombro, como muchos lugares monumentales como: Grecia (Acrópolis, Ágora, entre otras) Roma (el Coliseo, el Panteón, entre otras) Turquía (La torre de la doncella, Monte Nemrut, entre otras) Machupichu (la plaza sagrada, Huayna pichu, etcétera) Guatemala (pirámides). En cambio, el sentido del lugar, sólo lo puede otorgar el ser humano directamente que demuestra su discernimiento moral y estético a sitios y ubicaciones.

El sentido del lugar se origina por dos significados, uno es visual; estos lugares tienen un impacto estético, y el otro significado es acompañado por los otros sentidos; el olfato, el gusto, el tacto y el oído, que requieren un contacto directo con el lugar, lo que permite apreciar íntegramente y como consecuencia desarrollar este profundo sentido de un lugar.

Sentir es saber; que frase más apropiada para definir lo que experimentamos a través de nuestros sentidos y que luego se va transformando en conocimiento explícito.

Teniendo ya, varios puntos que nos acercan a una definición más integral de lugar, podríamos decir que espacio son todos aquellos “lugares que conforman un pequeño mundo” para las personas. El lugar de un bebé es su cuna, para un niño podría ser su escuela, para otros su hogar, un parque, o quizás el centro comercial, para los adultos su lugar de trabajo, un mall, un estadio, la universidad, su casa, etcétera. Este ámbito puede verse inspirado por lo visual o estético, o simplemente por la red intangible de las relaciones humanas que se desarrollan en el interior de este lugar. En concordancia a lo trabajado y considerando el ámbito de la experiencia como una fuente de conocimiento, la cual proporciona el desarrollo de una mayor comprensión del lugar, y por resultado trabajar para ampliar ese sentir en los niños y niñas por ese lugar, que es la escuela. Y que muchas veces no se logra este objetivo, a pesar de los años y el tiempo a diario que permanecen los niños y niñas en los establecimientos educacionales.

Para el autor, Tuan (2018), acuña experiencia para significar todas las maneras en que los humanos perciben y entienden la realidad a través de sus sentidos y su mente.

La experiencia es pasiva cuando los sentidos actúan como instrumentos mecánicos, registrando impactos provenientes del entorno. Entonces, las personas que viven en entornos más privilegiados registran mayores niveles de satisfacciones.

En definitiva, es la experiencia corporal integral la que está actuando en nuestra relación con el espacio, los sentidos operando en relación a la experiencia creada, historizada, y transformada. Es decir, que el ser humano posee una relación espacial previa que deriva en la experiencia espacial. Configurar la experiencia espacial como parte de las prácticas pedagógicas significa un gran reto, ya que el currículo deja marginada el ámbito experiencial. Sin embargo, esto se torna como una gran posibilidad de conocimiento para estudiantes y docentes en la escuela.

Para internalizarnos aún más en la escuela es necesario considerar un aspecto sustancial, que es el currículo chileno, y cómo este influye y determina en los procesos educativos.

Desde hace un tiempo, diferentes exponentes vienen visibilizando la miopía que presenta el currículo en Chile, y como este mantiene prácticas que privilegian la naturalización del espacio monotemático, cartográfico y matemático en desmedro del espacio experiencial Sepúlveda (2009).

Hablar de la escuela no es fácil, menos dar una definición precisa y definitiva, la escuela como espacio, es una construcción social que la han edificado los niños y niñas basado en sus experiencias y emociones, son ellos los verdaderos constructores y protagonistas de la transformación de “este espacio”. Por cierto, que por largo tiempo esta ha sido definida por el modo de apreciar “la naturaleza”, ya sea desde la ciencia, o de un modo social; desde una perspectiva popular. Cuantas veces se habla de la imagen u opinión de una escuela que tiene la ciudadanía desde afuera; que la escuela es mala, que los niños y niñas se golpean, se insultan, que son agresivos, que van a perder el tiempo, y tantos otros juicios de valor que emanan de parte de ellos, sin embargo, quienes conviven en ella tienen la capacidad de conocer, comprender y transformar la construcción espacial de un establecimiento educacional.

Para Nogué (2018) el lugar posee poder y esto es bueno siempre que este se use para cuidar y malo en la medida en que el cuidado es excesivo y se convierta en una especie de confinamiento. Para el autor, en el presente siglo se busca un debilitamiento del vínculo de los espacios más significativos (hogar, estado-nación). En base a lo expuesto por el autor, se puede analizar los vínculos existentes que tienen los niños y niñas con su escuela, y nos ayuda a comprender el debilitamiento del hogar y como la escuela viene a ocupar este lugar de confianza, amor y protección, que no está presente en los actuales hogares. Es necesario, seguir construyendo conocimiento de cómo se logra transformar una localidad en un lugar que esté lleno de significado, de mundos personales y culturales. Y que la experiencia se trabaja como un aspecto relevante para la comprensión del lugar. Para reafirmar el concepto de experiencia nos apoyaremos en el autor Tuan (2018), Quien plantea: “Digo experiencia para significar todas las maneras en que los seres humanos perciben y entienden la realidad a través de sus sentidos y sus mentes”. Es así, como se afianza la concepción de lugar ya no sólo como simples localizaciones de un espacio geográfico, sino como un espacio existencial, y a su vez lugar será comprendido como un espacio social colmados de sentimientos y emociones. Por último, es imposible discutir sobre el espacio y experiencias sin introducir objetos y lugares que definen el espacio. El espacio de un niño o niña se amplía y se vuelve mejor articulado a medida que el reconoce y percibe más objetos significativos. El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado. Tuan (1977).

6.2.- Categoría de Medioambiente, es el concepto que está en boga en el presente siglo, y que toma más fuerza con el pasar del tiempo, los medios de comunicación son los encargados de recordar de forma muy superficial su importancia, surgen nuevos personajes en pro defensa del medioambiente, convenciones y seminarios internacionales basados en el medio

ambiente. Sin duda, hablar de medioambiente es acercarse a un concepto multidisciplinar y diverso, con esto se referencia a la política, justicia y la ética, que nos llevaría a construir una “forma” de habitar el mundo. La categoría de medioambiente tiene la obligación de instalar un análisis desde las relaciones particulares entre la sociedad y naturaleza; ya que desde aquí se levanta un posicionamiento teórico que permite comprender de forma profunda dicho concepto. Resulta oportuno explicar esta “relación particular” que antes se señala, el sistema natural comprende componentes físicas, químicas, biológicas, hidrográficas, geomorfológica, climáticas, etcétera. En cambio, el sistema social se construye desde la cultura, la economía, y la política (Gurevich, 2005).

Pues bien, ya tenemos un primer acercamiento a la categoría de medioambiente, ahora resulta insoslayable no presentar la problemática ambiental que presenta la actual sociedad. No es posible no visibilizar los diversos problemas entre sociedad y naturaleza.

El problema medioambiental despierta lo común, lo que es de todos, lo que se entendería como: el agua, la tierra, los bosques, la vegetación, la fauna, etcétera, en base a esta lupa se evidencia que un problema ambiental es un problema público.

En lo que respecta a la escuela, el concepto de medioambiente es aquel que presenta una mayor mediación en los textos escolares, en las distintas asignaturas, en las fechas del calendario escolar, en las políticas educativas, etcétera. Sin embargo, es la categoría que presenta una de las mayores dificultades en su comprensión y análisis en la escuela, y aún se encuentra en los suburbios de los contenidos curriculares, esto se puede explicar en cierta medida, por su poca relación al trabajo de la enseñanza geográfica y por consecuencia a la ausencia de desarrollo del pensamiento espacial. Existen distintas visiones que pueden explicar esta teoría, que plantean varios autores en pro de evidenciar y mejorar la comprensión de esta categoría. Comenzaremos por citar a distintos autores, que conceden sus enfoques frente al tema, y que sin duda acercaran el problema conceptual, propiciando un mayor análisis para su comprensión.

Otra mirada acerca de esto, es la de Saribas (2016) quien hace alusión a la educación ambiental que se organiza en torno a conceptos e ideas científicas, desarrollo de valores, y despliegue de habilidades complejas. Esto se puede explicar, porque en el último tiempo han surgido otras aristas u otras alternativas que han provocado nuevos enfoques, es el caso de la educación ambiental. Para el autor, la educación ambiental se organiza en torno a conceptos e ideas científicas, desarrollo de valores, y despliegue de habilidades complejas. Sin dejar de acentuar que se trata de un proceso de formación que busca generar una conciencia ambientalista, en el uso de los recursos naturales y por consecuencia dar soluciones a los problemas que de allí se deriven.

Leff (2008), plantea que, si bien las temáticas medioambientales son de gran importancia para comprender la complejidad de la crisis ambiental, aun no logran salir desde la periferia del sistema educativo. Entonces, se entiende que es un tema de gran importancia, y que en

su defecto aún no ha sido abordado como corresponde, una verdadera dicotomía entre la teoría y la práctica.

Por otra parte, Arenas (2017), se refiere a la debilidad conceptual como producto de la deficiente de la formación inicial y permanente de las y los profesores en lo geográfico y en su didáctica escolar. En este sentido se puede pensar que estos antecedentes han contribuido a evidenciar el problema que suscita en torno al concepto de medioambiente, sin desconocer que surge una fuerte crítica hacia la herencia de la geografía que concebía el espacio geográfico como un contenedor de elementos físicos, escenarios de acciones humanas y no como construcción- producción social (Arenas y Pérez, 2018). En referencia a este planteamiento, concordamos en que el espacio geográfico es una construcción de producción basada en las relaciones entre humanos y naturales, esto nos lleva a entender los conflictos medioambientales que se desarrollan en determinados territorios.

Ahora bien, llevar el contenido medioambiental a la escuela surge como una gran posibilidad de generar espacios reflexivos, participativos, democráticos y de acción para instalar nuevos paradigmas en los ciudadanos y ciudadanas del presente siglo.

Si bien, existe aún un gran velo en torno a la categoría de medioambiente en el mundo escolar, es tarea de las comunidades educativas generar instancias de análisis y de cambio en torno a esto. Los contenidos de los temas ambientales se tornan muy interesantes desde el ámbito formativo en las y los estudiantes, estos pueden ser enfocados en una primera expresión, a través de generar el desarrollo de ciudadanía, entendido desde el reconocimiento de las personas en sus derechos políticos y sociales, y que estos le permitan actuar e intervenir en políticas públicas. En segundo término, en generar conciencia del trabajo con el otro, y así generar cohesión en torno a los problemas medioambientales, establecer la crítica de los problemas medioambientales y visibilizar las fronteras entre lo público y lo privado, el rol del Estado y del poder económico.

A través de la pedagogía se puede establecer diferentes actividades que den cuenta de los problemas ambientales del tiempo presente, generar estrategias de trabajo como generar espacios de diálogos, debates, salidas pedagógicas en torno a reservas, proyectos, a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en base a los diversos problemas que se originan por las grandes empresas nacionales e internacionales.

Para Zelmanovich (2009), la tarea educativa supone, que el educar implica una intervención en el presente, que está advertida del pasado que contiene y de la apuesta hacia el futuro que la atraviesa.

Por cuanto enfoque que se ha presentado en las distintas perspectivas antes señaladas, y buscando una respuesta cercana a la definición de medioambiente, que exponga la importancia de esta categoría conceptual en la escuela, es necesario seguir ampliando el abanico de enfoques frente al tema. El autor Erick Swyngedouw (1999), plantea un enfoque totalmente antagonista a lo antes descrito, inicia su planteamiento, instalando la eventualidad

de replantearse el concepto de naturaleza. Pues bien, ¿qué es realmente naturaleza? ¿Cómo se piensa y cómo se conceptualiza?

Ahora, demos respuesta que nos aproxime a comprender lo que plantea el autor. Para él, el concepto de naturaleza y sus derivados (medioambiente), no tienen significado, más bien son vacíos. El concepto de naturaleza como tal, es una construcción que se direcciona hacia una política ambiental. Hay una cierta obsesión por mantener la construcción conceptual de naturaleza, lo cual no permite cuestionarse y solucionar los problemas que suscitan en torno al medioambiente. Y, por último, el concepto de naturaleza ha contribuido en el actual tiempo en una formación post-política, lo que impone una visión despolitizada y consensual acerca de lo que es naturaleza. Por lo tanto, la naturaleza no sería nada más que un concepto “manejado” para lograr propósitos.

En su presentación hace hincapié en describir de manera simple el concepto de naturaleza, que viene a ser reemplazado por “naturalezas múltiples”. Explicando, el cómo se ha ido reconstruyendo el concepto desde sus inicios. Este, tuvo una concepción referida a Dios y al hombre, sin olvidar todas las teorías de supersticiones que se experimentaron en edades anteriores. A partir del siglo XIX, el entramado de Naturaleza/Ciencia/Racionalidad ocupó firmemente su lugar y se consolidó, principalmente por el desarrollo de las ciencias naturales y sus hipnóticas aplicaciones a todos los dominios de la vida (Swyngedouw, 2010).

Desde aquí se estrecha la relación de elementos socio-naturaleza, y esta hibridez entre lo humano y lo natural, es lo que contrajo y consolida la modernidad con las invenciones, como a las que se refiere Haraway (1991), la manipulación genética, construcciones tecnonaturales, sistemas hidrológicos, líneas de electricidad, megaciudades, entre otros.

En consecuencia, para los autores antes señalados, todo esto ha tenido un resultado negativo, que ha generado una crisis ambiental, que se materializan en el cambio climático, calentamiento global, contaminación de todo tipo, nuevas enfermedades, entre otras.

Para concluir Ranciere (2001) profundiza en el concepto post-político, que es la administración y la acción policial sobre los dominios, ambientales, sociales, económico y de otro tipo, y así estos se mantienen en lo posible dentro de los ámbitos de las relaciones sociales. Y los gobiernos vuelven a tener solo una participación gerencial perdiendo su carácter político.

Las definiciones de las categorías conceptuales anteriormente abordadas vienen a rectificar que cada una de ellas presenta un posicionamiento epistemológico diverso y auténtico que permite replantearnos cada categoría en el mundo escolar, que permita generar un verdadero sentido al quehacer pedagógico desde el estudio de la geografía.

6.3.- Categoría de Paisaje, definir paisaje es situarnos en un paradigma de una imagen externa de los procesos de un determinado territorio. Para Pulgarin (2002) hay dos aspectos

relevantes a estudiar en la categoría de paisaje, uno como “paisaje total” y otro “paisaje visual”. El primero hace alusión a una condición paisaje a la identificación con el medio geográfico, por el contrario, el segundo, al paisaje visual que se relaciona con la estética o la percepción.

Para el autor Ortega (2017) “es la síntesis y el resultado de la acción cultural sobre espacio. Se identifica con la percepción visual y las impresiones emocionales que las personas y los colectivos tienen de su propio país. Para comprender esta definición se puede entender que paisaje es el resultado de las manifestaciones culturales, que pueden ser positivas o negativa respectivamente, y que además involucra reacciones orgánicas que reaccionan a lo externo. Para Sauer, el paisaje es la imagen que presenta el espacio o un área determinada que permite distinguirla o individualizarla. Por cierto, que paisaje descrito desde este autor, concluye que posee elementos propios que lo distinguen como espacios únicos y genuinos.

El paisaje es cultura, y precisamente por eso, es algo vivo, dinámico, y en continua transformación (Nogué, 2007). Así lo refiere el autor y estas transformaciones no sólo se derivan en cambios positivos, en algunos casos muy intensos y bruscos en lo que respecta a la pérdida de sus valores patrimoniales y tradicionales. Desde aquí podemos situar una aproximación del concepto paisaje.

El paisaje es una categoría que ha generado constantes investigaciones en los últimos años, esto puede entenderse desde la necesidad de explicar una categoría que se amplió en su definición, ya que comprender el paisaje desde su epistemología permite establecer ciertas interrogantes: ¿cómo se construye? ¿cómo se concibe? Y ¿cómo se interpreta?, por lo que se intentará dar respuestas a todas estas interrogantes que nacen desde la categoría conceptual de paisaje.

En el concepto de paisaje existe consenso en que este, debería ser entendido como la relación entre un espacio, en cuanto a estructura física tangible y su relación con el ser humano (Raposo, 2017). Esto nos habla desde la relación que surge desde la interpretación de los sentidos, y cómo surge la capacidad de representarlos. Un nuevo acercamiento es el que postula Maderuelo (2005), quien comprende el concepto paisaje desde sus raíces epistemológicas; con las nociones territoriales, que a través del tiempo han ido mutando en su definición más exacta. En cuanto al primer concepto acuñado en la raíz latina; fue el término “pago” que hacía referencia a la idea de lugar, el cual con el devenir de la historia pasó a ser remplazado por “país”. Estos dos conceptos fueron los que dieron paso a las máximas expresiones artísticas que dieron génesis a la noción, a los cuadros, cuyas pinturas expresaban las nociones de naturaleza y belleza que sin duda conceptualizó el paisaje con una carga valórica desde la estética.

Una de las postulaciones que no se puede obviar es la de Tesser (2000), quien plantea que el paisaje tiene cuatro dimensiones que permiten explicar la percepción de los elementos.

La primera dimensión hace referencia a la estética; que se evidencia en la pintura y literatura. La segunda dimensión, encontramos en la ecología; la cual se encuentra en estrecha relación de los elementos del mundo natural, en tercera dimensión se encuentra la cultura; el cual correspondería al escenario de las actividades desarrolladas por las personas, y por último corresponde a la dimensión interpretativa; que son aquellos elementos que no se pueden percibir.

Ahora bien, reflexionado a cerca del concepto paisaje no sólo se puede quedar en el análisis de la belleza del paisaje y su importancia en el aspecto estético, dejando la imagen de paisaje de lado, y extrapolándolo a la realidad diaria, este implicaría vivirlo a través de los sentidos, esto, como puede verse lo llevaría a una percepción exterior, ya no interpretada a nivel universal sino a nivel particular. Sin embargo, el concepto que toma mayor fuerza es el de la relación entre objeto y ser humano, por medio de la percepción (a través de los cinco sentidos).

Por otra parte, el paisaje ha sufrido el peso de la globalización, y tal cómo lo expone Nogué (2007), el paisaje ha tenido y sigue teniendo un papel relevante en el proceso de la formación, consolidación y mantenimiento de identidades territoriales. En base a este planteamiento es muy cercano a la trilogía paisaje-cultura-región, lo cual fue la base de los estudios geográficos de finales del siglo XIX y principios del XX. En la tradición geográfica vidaliana el paisaje es el aspecto que nos muestra una porción del espacio concreta (una región), y las diferencias de otras. Es en la región donde se materializan las relaciones sociedad-naturaleza y ello entrega un carácter único e irrepetible, que se visualizará a través del paisaje.

Es necesario colocar en contexto que paisaje y lugar, han recibido el impacto de las telecomunicaciones, de los sistemas de transportes, de la mundialización de los mercados, de las prácticas de consumos, todo esto ha llevado que la identidad de los lugares tradicionales, fundadas en una cultura territorializada, se ha visto alterada, pero no destruida. Es necesario, comprender que tanto los lugares y los paisajes han sido tocado por la globalización, a través de modelos de urbanización, las tipologías, los patrones de ocupación de suelos, la estética de los territorios, etcétera.

En base a lo antes señalado, surge un nuevo concepto que ayudaría a comprender de mayor manera el análisis de paisaje; nos referimos a la hibridez que permite describir los límites en la actualidad, tanto la estructura como la morfología del paisaje de la mayor parte del territorio se caracteriza por una fragmentación. Es por esto, que la hibridación juega un papel fundamental en el paisaje como una mutación permanente e intensa, y transmiten una nueva concepción de espacio y tiempo.

6.4.- Categoría de Región, fue entendida en el pasado como el ejercicio de una territorialidad absoluta de un individuo, familia o grupo; territorialidad a veces manifestada a través de ciertas características de identidad, de exclusividad y de límites (Delgado y Montañez, 1998)

La región tiene su origen en el periodo del imperio romano, basadas en las 14 divisiones del imperio, dirigidas cada una por su respectiva autoridad. Más adelante en el siglo XVIII, la definición de región se vinculó a la forma de organización territorial dominante en el viejo continente europeo. La región fue así un área total que se podía dividirse internamente, la cual fue habitada por muchos pueblos, sin embargo, gobernada por una misma nación, y que les garantizó la supremacía romana. Es aquí, la definición más plausible para comprender el concepto de región desde la historia, sin desconocer la trascendencia conceptual en la actualidad, este concepto suele ser muy utilizado ya que lo acuñan de manera exponencial, las grandes potencias mundiales, a través de la categorización de “los países de la región” y que demuestran su carga política, económica y cultural hegemónica.

Hoy por hoy, las regiones son sistemas territoriales abiertos que interactúan con otras regiones, por lo tanto, cada región construye su propia identidad en los ámbitos económico, cultural, social y político. Por lo tanto, se entiende por región una nueva reorganización del espacio. La región tiene un vínculo muy estrecho con el Estado, ya que este es el encargado de generar y garantizar la equidad territorial, dando mayores posibilidades de desarrollo a cada región. Se puede entender que las regiones son los espacios geográficos con mayor carga política, ya que poseen un objetivo transversal con las y los ciudadanos que lo habitan, ya que están sujetos al cuestionamiento por parte de estos, por su parte, el Estado debe generar un sentido de apropiación, y a su vez debe generar condiciones para el desarrollo de la democracia en dicho territorio.

Para Benedetti (2009) la categoría de región adoptó tres sentidos fundamentales: división de un territorio, construcción política e identitaria, e instrumento conceptual. A su vez, se pueden reconocer seis perspectivas conceptuales sobre región: fisiográfica, humana, funcionalista, humanista, económico-político, y político cultural. Pues bien, comprendamos de mejor manera estos “sentidos” que hace referencia el autor; el concepto de región no se basa necesariamente en una entidad político-administrativo, sino que a un área definida por la geografía física como por la geografía humana. La idea se profundiza en eludir los aspectos políticos y administrativos, y las relaciones de poder que derivan de dicha organización, situando el foco en los aspectos naturales y las relaciones de sus habitantes.

En el siglo XX la noción de región fue variando en el tiempo, sin embargo, aún conserva la idea de diferenciación por áreas, ahora vinculada como comunidad. Cada región está cargada de elementos que la diferencian de otras regiones, características geográficas particulares, sistema económico propio, localismos, ideologías, con relaciones internas y externas, entre otras. Las regiones en concreto son las categorizaciones del espacio por áreas que las define por sus singularidades y diferenciaciones de la “territorialización”.

Por su parte Pérez-Cisternas (2017) plantea que la categoría de región fue durante décadas ampliamente trabajada por los geógrafos de todo el mundo, ya que esta permitía un ordenamiento de los espacios mundiales. Pues bien, será que el último periodo ha perdido trascendencia esta categoría conceptual, o simplemente no existe una enseñanza

apropiada en la escuela, tal como lo dice la autora; que estas sólo se remiten a representaciones cartográficas poco actualizadas. Ahora bien, se necesita acercar el conocimiento a la escuela, ya que esta categoría también permite comprender el desarrollo del pensamiento geográfico en niños y niñas de los niveles de educación básica.

6.5.- Categoría de Territorio, dentro del estudio del espacio geográfico surge la categoría conceptual de territorio, su origen histórico y político es entendido como la realización e institucionalización de la sociedad a través del Estado. Territorio es la categoría que se vincula estrechamente a Estado (como concepto jurídico-político).

Puede afirmarse que es su riqueza material, puesto que incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial, además de los recursos naturales que el suelo sustenta. Es el territorio donde los pueblos establecen su soberanía y obtienen su reconocimiento ante las demás naciones. (Pulgarin, 2002). Sin duda alguna esta suele ser una de las definiciones que más no puede ayudar a obtener la primera aproximación de territorio.

Hacer un análisis de territorio resulta indispensable para la concepción del desarrollo del pensamiento espacial en la escuela. Iniciar las teorías acerca de territorio involucra reconocer todas las relaciones sociales que conforman la estructura socio-espacial, el territorio es la base de dichas relaciones sociales, por lo tanto, es el marco espacial, por no hablar aun de límites, como tal.

Resulta oportuno, y tal como lo señala los autores Delgado y Montañez (1998) el territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de los individuos, de los grupos y organizaciones, de empresas locales, nacionales y multinacionales. Nos detendremos en este punto debido que es uno de los relevantes frente al análisis. Qué significado puede alcanzar cuando se hace referencia a “un espacio de poder”, pues bien, el poder genera un cierto sometimiento de unos hacia otros, originando contrastes sociales, entonces, se puede establecer que territorio es un espacio subyugado a las desigualdades, o es simplemente donde se generan las mayores diferencias sociales.

Otra característica del territorio, es que no es fijo, sino todo lo contrario, y estos cambios se reflejan en la organización social que constantemente experimenta el territorio. Por cierto, que territorio también es indisociable con el ser humano, ya que este es el encargo de proporcionar identidad, el ejercicio de ciudadanía; el cual está sujeto a derechos y obligaciones con la territorialidad que es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una comunidad a la que pertenece.

El territorio se construye a partir de la actividad espacial que operan a distintas escalas. (Delgado y Montañez, 1998). Y que a su vez se van modificando en sus conveniencias, necesidades y complicaciones, son dinámicas, y en la actualidad estos cambios son más notorios debido a la globalización que vivimos, modificando estructuras del pensamiento, con esto se hace referencia al cambio de percepciones entre un territorio y otro. Po su parte,

la tecnología ha provocado un cambio significativo en torno a cómo concebir el territorio, y dificulta su comprensión en lo inmediato.

Las categorías conceptuales, aportan un gran valor al desarrollo y análisis del pensamiento espacial en las y los estudiantes de primer y segundo ciclo de la enseñanza básica, y en cierto modo, estas deben formar sistemas, que obedezcan estar estrechamente relacionadas al sistema existencial, como lo dice Santos (1996), deben reflejar la propia ontología del espacio, a partir de estructuras internas a él.

Por último, y en conclusión para generar y afianzar conocimiento en Geografía se debe partir por conocer y comprender las categorías conceptuales que permiten adquirir saberes desde la teoría tanto para docentes y estudiantes, lo cual permitirá generar mayores oportunidades en educación.

6.6.- INOVACION EDUCATIVA.

En este apartado se revisarán los cambios producidos en el concepto en innovación educativa en el periodo del 2000 y 2010. La principal propuesta que nos mueve, es comprender la lógica y el impacto que puede generar una innovación educativa en un establecimiento educacional enfocado a la gestión curricular. Nuestra principal motivación y desafío es instalar prácticas sistemáticas y planificadas que puedan transformar el mundo escolar en que nos situamos.

Para comenzar presentamos los principales planteamientos que surgieron a comienzos del 2000 y como estos fueron robusteciéndose durante las primeras décadas del siglo XXI.

El surgimiento de la innovación pedagógica se concibe a partir de la segunda mitad del siglo XX en el discurso de la política educativa, sin embargo en el contexto de los procesos educativos, es a partir del año 2000, que toma fuerza y se promueven propuestas, iniciativas, y acciones en los ámbitos educativos. Y, se convierten en una gran oportunidad de cambio para una realidad establecida. Por consiguiente, una innovación debe perdurar en el tiempo, para que no quede como un mero y simple cambio fugaz. Para los autores Gairin & Rodríguez-Gómez (2011), afirman que la innovación educativa debe ser institucionalizada, volviéndose independiente tanto de las personas que están en el momento de la creación y desarrollo de la innovación, así como de las circunstancias plasmadas en el contexto.

Las innovaciones surgen desde el año 2013 a la fecha y, por cierto, que no dejan de estar asociada a un factor económico, pero también de cambio social. Por lo tanto, hablar de innovación es construir un campo de conocimiento nuevo en educación, y por supuesto acercándolo al trabajo educativo. Y así lo asegura el autor, Rivas (2000), quien define el concepto de innovación educativa, como cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas en el interior de una comunidad. A su vez Escudero (2014), afirma en un lenguaje vulgar, que la innovación es simplemente “hacer algo novedoso”. Ambos autores hablan de que una innovación es generar un cambio con mayor o menor intencionalidad sin duda, sin embargo “hacer algo novedoso” representa una movilidad desde un lugar determinado, que puede estar enfocado en actitudes o comportamientos por parte de los actores sociales que inducen cambios en la vida diaria escolar.

El universo de las innovaciones educativas sucedidas en las últimas décadas, es muy amplia y compleja, y llegar a un análisis y evaluación de esta, resulta bastante difícil, ya que involucra elementos y relaciones socialmente construidas. Sin duda, hay tantas maneras de hablar y realizar innovaciones en educación, como diversas son las representaciones teóricas y prácticas dispuestas para hacerlo. Para el autor, Hargreaves (2010), a medida que el conocimiento, la reflexión, la experiencia y la crítica constructiva, y los proyectos han ido siendo sometidos a reflexión y a crítica constructiva, las perspectivas se han hecho más finas, los criterios, más situados y debatidos, los temas e interrogantes han crecido, sea

específicamente sobre la innovación o, como es de suponer, también sobre el cambio, las reformas y sus recorridos educativos, sociales y políticos.

Entonces, la idea de formular innovaciones en educación, nos lleva a entender que es abrir un abanico de posibilidades en lo que respecta al diseño o ejecución en los procesos educativos. Por lo tanto, existen varios modelos o diseños en los propósitos de generar innovaciones en educación, estas visiones pueden estar enfocadas en los procesos educativos, en el rol del profesor/a, en el currículo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras variantes.

Sin embargo, para los autores Pascual y Navío-Gómez (2018), existen tres componentes que permiten profundizar en tres distintas perspectivas o modelos de innovación. Estos hacen referencia al Cambio, Mejora y Reforma.

Ahora bien, comenzaremos definiendo el significado de:

- Cambio es una modificación que se da a una realidad concreta y específica, pueden ser cambios de paradigmas que posibiliten la reinvención, la reconstrucción de nuevos modelos y prácticas, y que en lo posible estos modifiquen el contexto actual, y a su vez den respuestas en las mejoras educativas.

Desde la perspectiva de la efectividad escolar;

- Mejora está íntimamente relacionada con el resultado de los aprendizajes de las y los estudiantes, a través de instalar acciones que apunten a la movilidad de los estándares de aprendizajes a través de los niveles de logros (Inicial, Intermedio y Avanzado). No debemos desconocer que innovar tiene estrecha relación con ambos conceptos.

Y, Por último, nos queda definir el concepto de;

- Reforma; se entiende con transformar algo con un fin de mejorar lo establecido. En educación es la búsqueda por garantizar educación de calidad para todos los y las estudiantes del país, por ejemplo; el nuevo decreto N° 67 (2018) de evaluación, calificación y promoción que viene a derogar los decretos de evaluación N° 55 (1997), N° 117 (2000) y N° 107 (2003). El cual tiene por objetivo; avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación como un proceso fundamental que es parte del aprendizaje. El proceso de evaluación propicia aprendizajes, y a su vez ayuda a reducir la repitencia mediante un mayor conocimiento y acompañamiento de los avances, logros y progresos de los resultados en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

Por cierto, un aspecto a recalcar en una innovación educativa es su carácter crítico, siempre considerando que los cambios no se producen espontáneamente, tampoco pueden ser impuesto por agentes externos, y que estos sean aceptados inmediatamente por todos y todas. Según los autores, Sepúlveda y Murillo (2012), consideran la innovación como “modos de

adaptación” a un cambio, que dependen, de qué tan acorde, sea con la cultura institucional o social existente.

Por su parte, el autor Escudero (2014) hace referencia a este proceso; como la innovación pedagógica, renovación pedagógica, elaboración y desarrollo de programas, proyectos y experiencias organizativas y pedagógicas por parte de los centros escolares, ha sido múltiple y se ha extendido, seguramente con matices diferenciales, por nuestro sistema pedagógico, desde la educación inicial hasta la enseñanza universitaria. A pesar de la relevancia que ha tomado la innovación educativa en nuestro país, hasta ahora no se ha incluido a los y las docentes de manera directa en la instalación de dicho concepto. Y, a esto se debe el poco conocimiento que manejan los y las docentes sobre este tema en particular.

Para la autora Pacheco (1991); “El propósito fundamental de una innovación educativa es desentrañar la diversidad conceptual subyacentes a los procesos de innovación educativa y analizar hasta qué punto la dimensión institucional de la educación es contemplada por estas propuestas” y, por tanto, debe poseer los siguientes elementos;

- Propósito general.
- Esfuerzo deliberado y planeado.
- Mejorar prácticas existentes o cambios de comportamiento que tienden a trascender en la práctica.
- Un cambio planeado que incluye en secuencia lógica. (p.35)

Por otra parte, los autores Clark y Guba (1967); plantean que existen varios modelos de investigación, desarrollo y difusión en lo que se refiere a las innovaciones educativas. Algunas de ellas realizadas por especialistas a cargo de la teoría y datos, lo cual más tarde es el resultado, convirtiéndose más en una innovación.

Para Chin y Bene (1969). En lo que respecta al estudio de las estrategias de innovación, existen clasificaciones diversas; las cuales se tipifican en “cambio liberado” y se establecen en tres grupos;

- Empírico-rationales; aquellas que están sujetos al método hipotético-deductivo,
- Normativo-reeducativas; cuyas actividades están apoyadas en el entrenamiento y, por último,
- De poder o coercitivas; aquellas que están basadas en métodos represivos utilizados en forma directa e indirecta.

Para los autores Rogers y Shuemaker (1971), las estrategias de comunicación y difusión son de mucha importancia y deben tener un flujo de ideas favorable, esto se basa en el siguiente patrón (inventor, científico, dirigente), a través de canales de comunicación masivos e interpersonales. Este planteamiento tiene su punto de partida en la existencia de los usuarios que pueden ser más o menos pasivos, pero racionales, y que tomaran la decisión de innovar.

Otra fase de la estrategia de comunicación, y que apunta principalmente en el agente, para así transformarse en un agente de cambio; la cual reside en los usuarios y sus problemas, en sus necesidades y propuestas de solución de manera colaborativa, transformando a los participantes en verdaderos actores de cambio. Para las innovaciones educativas es necesario integrar un agente de cambio, ya que este, establece un rol relevante en la estrategia de comunicación- difusión o investigación-difusión, permitiendo una atracción hacia a la innovación.

Para Zaltman (1977). Otro tipo de innovación a destacar, es aquel que está enfocado a una orientación individualizada, el cual un individuo toma conciencia de una innovación y se interesa por esta. Siendo necesario mantener la siguiente estructura, la cual permitiría llevarla a cabo con gran éxito. Sin embargo, se deben considerar los siguientes elementos:

- Percepción o reconocimiento del problema.
- Información o conocimiento.
- Persuasión y/o interés o comprensión.
- Formación de actitudes y evaluación.
- Legitimación o prueba.
- Adopción o rechazo.

Este modelo solo intenta explicar las innovaciones de manera exógena, sin embargo lo sustancial pasa primeramente por el cambio individual para luego llevarlos a niveles colectivos.

Por lo mismo, y fundamentando aún más en la construcción del concepto de innovación educativa es necesario volver al punto del diseño de estrategias; que es un punto transcendental para llevar a cabo dicho fin. Se considera muy relevante para la introducción de las innovaciones educativas en un ámbito concreto, cada diseño de estrategia debe definirse por el aspecto de mayor importancia y de buscar los medios alternativos para enfrentar las dificultades que se puedan presentar, tanto internas como externas.

Valorando el diseño de estrategia, el cual puede ser adaptado a diferentes ámbitos de la gestión curricular, es por esto que consideramos tremendamente valioso este aspecto en una innovación educativa.

Para seguir avanzando en nuestro propósito de demostrar el avance de las innovaciones educativas, describiendo los distintos tipos, y como estas se enfocan en distintos ámbitos es que citamos a los siguientes autores.

En segundo lugar, el diseño de estrategias es un aspecto muy importante a resaltar, el cual se define por el ámbito de mayor relevancia para enfrentar las dificultades internas y externas. Para Zaltman (1977), clasifica las estrategias de acuerdo con “la naturaleza las fuerzas motivadoras” las cuales las numera del siguiente modo:

- De poder (aplicación de recompensas y castigos), y

- Racionales (transmisión fidedigna de mensajes que avalan el cambio)

Para Havelock y Huberman (1977) declaran que la aceptación de este tipo de estrategias responde a los siguientes motivos; la necesidad de coordinar esfuerzos; el interés por superar la inercia; el propósito de establecer buenos niveles de eficiencia; la falta de experiencia innovadora de los usuarios y la necesidad de hacer buen uso de los recursos.

Siguiendo con la lógica y estructura de las estrategias en innovación educativa, es de gran importancia la etapa del área de la comunicación y difusión; esta será la fase que contempla la parte final de este proceso. Se encauza en la forma estratégica de cómo se dará a conocer a los demás.

Por otro lado, Hurst (1978) establece un continuo de estrategias que van desde las directivas hasta las no directivas. Para el autor, una estrategia debe transitar desde las jerarquías existentes en un lugar determinado; donde todos y todas pueden generar habilidades adecuadas para lograr un cambio significativo. Por lo general en las comunidades educativas, el equipo directivo toma un rol preponderante en la gestión de una innovación, ya que esta permite consolidar el trabajo colaborativo entre todos los estamentos.

Para seguir en la ruta de profundizar en las estrategias de las innovaciones educativas, y ampliando el conocimiento en estas, encontramos las de poder o político- administrativas; las cuales forman parte de aquellas estrategias que son dirigidas por altas jerarquías, y que generalmente son de tipo gubernamental, y que muchas veces no generan mayor identidad con el propósito, ya que estas suelen tener grados de instrumentalización desde “arriba” y no logran impactar a los participantes. Por cierto, que estas poseen sus propias características y que a continuación se describen:

- Una jerarquía administrativa definida tanto en la toma de decisiones como en la implementación.
- Una configuración de leyes, decretos, resoluciones, instructivos, objetivos y procedimientos.
- Un conjunto de sanciones orientadas al cumplimiento de las normas, instructivos, objetivos y procedimientos trazados. El énfasis está puesto en el poder político, legal, administrativo y económico (Pacheco, 1991).

Hasta aquí se ha tratado de mostrar la estructura en detalle de una innovación educativa con elementos efectivos, que sin duda nos demuestran la forma más inocua de ingresar a una organización o comunidad, tomando elementos relevantes, que permiten generar cambios concretos. Siempre teniendo como fin explicar las fases estratégicas y de comunicación en una innovación educativa.

Ahora exponemos, acerca de modelos de innovación educativa en relación con su manejo de los procesos de innovación curricular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el área atractiva para llevar a cabo la propuesta de innovación educativa.

Como señalamos anteriormente y siguiendo con el proceso de elaboración e implementación de innovación educativa, profundizaremos en la innovación curricular que precisamente es amplia y muy particular.

Para Escudero y González (1984) entienden la innovación curricular como una serie de tentativas, procesos y actividades dirigidas al mejoramiento cualificado del “por qué”, “cómo” y “qué” de las prácticas educativas. Y así lo representan:

- Los organismos- ambientales que justifican el cambio a partir de los déficits producidos en el sistema social.
- Los de aspectos organizativos que centran su atención en el contexto y dinámica organizativa en donde opera la organización.
- Los centrados en estilos de decisión que ponen énfasis en la toma de decisiones como elemento constante e importante de todo el proceso innovador.
- Los que destacan al individuo, en particular el papel del profesor/a en la realización del proyecto innovador y/o del estudiante como centro de interés de necesidades que se satisfacen por las propuestas innovadoras.
- Los de investigación, decisión y difusión que ponderan el valor de la metodología de la investigación-acción como base de los procesos de innovación educativa.

Todos estos elementos antes descritos son importantes y necesarios para la construcción de una innovación curricular en un lugar determinado, hay elementos de obstrucción y otros de avances, es decir, que estos son parte del trabajo que se debe producir y que, sin duda, buscan un principal objetivo que es transformar y generar un cambio positivo y real en la gestión curricular de una unidad pedagógica.

Ahora bien, por consecuencia debemos comenzar a pronunciar las primeras suposiciones sobre una innovación educativa, que nos lleve a identificar el verdadero sentido de una investigación de estas características. Para iniciar la discusión es necesario responder la siguiente pregunta; la escuela es imaginada cómo modelo formativo o pedagógico.

Esta se piensa, como un servicio público para toda la ciudadanía, o simplemente se piensa como un producto de mercado para quien pueda o requiera de sus servicios. Entonces, si la escuela se concibe como una enseñanza, como servicio público, sin duda tiene una carga moral y ética que cada ciudadano y ciudadana construye de esta. Y, debería tener un sitial privilegiado y legitimado dentro de una sociedad. Seguro que la escuela ha vivido cambios significativos, y volcar la memoria hacía décadas atrás, nos documenta la idea anterior descrita. No se puede olvidar que la escuela ha marcado avances, progresos y mejoras para nuestro país. Y como tal, sigue siendo la gran oportunidad para el desarrollo de los países por construir mejores sociedades.

Por lo mismo hoy por hoy, la escuela sufre el cuestionamiento permanente, será que ésta, sólo ha cambiado superficialmente y que su corazón sigue palpitando desde el pasado, esa escuela que se limitaba a leer, escribir, y contar, sin un trasfondo mayor. Sin embargo, desde la primera mitad del siglo XX hasta la fecha, no se puede desconocer las reformas educativas; los ajustes curriculares, de contenidos, nuevos decretos de evaluación, de programas de estudios, objetivos de aprendizajes, programas en general que están enfocados a la mejora del currículo. También se añaden programas complementarios para la mejora desde lo social y cultural. Entonces, qué es lo que no se está haciendo bien, qué es lo que impide que avance la escuela, cuáles son los obstáculos que debemos superar para generar cambios significativos dentro de una comunidad educativa. Al parecer la responsabilidad no sólo recaería en las políticas gubernamentales, sino también desde los agentes que están en el interior de la escuela, y con esto, no sólo nos referimos a los profesores y profesoras, muy por el contrario, a todos los actores que la componen, ya que una comunidad educativa es constructo de un mundo único, genuino, específico y muy intenso por lo demás.

Así es la escuela de hoy, un espacio complejo, difícil de analizar, pero que demanda constantes y nuevos desafíos, ya sea por los cambios sociales, políticos, culturales que van presentando las sociedades. La escuela es el lugar donde se educa, y en efecto es una organización pedagógica que se basa en lógicas curriculares. Además, es una organización administrativa que, tiene formas específicas con diferentes estamentos y jerarquías, y, por último, es una organización laboral compuesta por docentes, asistentes de la educación, psicólogo/a, trabajador/a social, secretarias, entre otros. Lo cual construye un espacio social y laboral.

Una concepción de escuela soñada sería; re pensar su sentido para que los seres humanos reciban aprendizajes sólidos, crítica, que enseñe autonomía, enseñar adquiere nuevos significados para relacionarse con las nuevas tecnologías de la comunicación, para leer y entender mejorar la realidad, y para asimilar al propio tiempo la rica tradición cultural. Carbonell (2001).

Talvez esto no debería ser una utopía, sino un gran desafío que nos enfrente a ver y sentir la escuela desde otro paradigma, una escuela encaminada a las necesidades de la nueva ciudadanía, que exige desde los primeros años otro tipo de conocimientos, con participación activa y democrática basado en los Derechos Humanos.

Plantear el cambio a nivel formativo nos lleva a detenernos y volver a re pensar y sentir la escuela desde el propio ser humano, desde desarrollo personal y social de cada estudiante, en su calidad de ser humano con particularidades y construcciones personales. Como seres únicos que encuentran en la escuela su propio nicho de oportunidades y de verdaderas expectativas a futuro.

Para Carbonell (2001) Una propuesta educativa contemplaría enfocarse en estos puntos:

- Conocimiento con afecto.
- Pensamientos con sentimientos
- El razonamiento con integridad.
- Lo académico con lo personal.
- Los aprendizajes con valores.

Para Gardener (1996) su enfoque sería basado en cuatro pilares básicos de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, a aprender a ser, y aprender a convivir.

Ambos planteamientos están centrados en la persona, en el ser, en una educación integral desde el aprendizaje socio-emocional, serán estos realmente los pilares de la nueva educación. Evidentemente, que la escuela de a poco se ha ido abriendo a nuevos campos de la inteligencia ética y emocional, como un campo de reflexión de las relaciones intra e inter personales que allí ocurren, entonces podríamos decir; vamos en buen camino, o talvez estamos a portas de establecer un nuevo paradigma en educación.

Es necesario comprender que las escuelas deben lidiar con sus particulares día a día, y resulta urgente identificar y comprender las múltiples necesidades que suscitan en ella, para lograr volver a construir y consolidar un nuevo modelo que forje una escuela más inclusiva desde lo cotidiano y desde su práctica.

Es preciso siempre considerar los embates de la globalización que juegan un rol relevante en la sociedad y en las políticas educativas, la economía manda en educación, e impacta en la cultura y la política, muchas veces desfavoreciendo los proyectos educativos.

La economía pone el énfasis en una educación de mercado, que apunta a la variable cuantitativa, competitiva, individualista, y de la ideología del éxito. Es así, como la escuela pública debe luchar contra este gran obstáculo. Estamos consiente de este flagelo, por lo tanto, se deben buscar estrategias que logren transversalizar la educación de los y las estudiantes con su entorno e identidad a nivel local.

En lo que se refiere a una comunidad educativa, se debe apuntar a todos los antecedentes antes descritos, considerar sus primeras causalidades y apuntar a los cambios que se pueden producir en el interior de una comunidad. La escuela constantemente pasa por crisis que son verdaderos obstáculos; ya sea por reformas a nivel estatal (curricular), o por gestiones internas de cada establecimiento educacional. Lo cual no necesariamente se debe ver como algo negativo, por el contrario, se debe ver como una oportunidad de cambio.

Si situamos la escuela como el lugar de servicio público, es necesario repensar el sentido de esta, y así generar cambios sustantivos que apunten a la mejora de la enseñanza-aprendizaje, la convivencia, la comunicación efectiva y la cultura escolar que anhelamos instalar dentro de las comunidades educativas.

La innovación educativa enfocada al currículo se sustenta en una serie de intervenciones, decisiones y sistematización, que provocarían modificar lo establecido, y su principal pilar sería la DEMOCRACIA, construir espacios basados en el proceso de la participación democrática y la horizontalidad. Ahora bien, si queremos enfocarnos a definir e instalar la innovación curricular, esta debe apuntar y acentuar a la transformación directa de los procesos educativos; a la institución escolar, el aula, en la formación de las y los docentes; y así lograr una transformación efectiva.

Por otro lado, el concepto de modernización nos podría hacer mucho sentido, ya que nos instala en el cambio positivo que toda institución debiera experimentar; en educación debemos ser cautos y comprender que el cambio o transformación necesaria, para llamarla “Innovación educativa” se basa en propuestas que apunten a las transformaciones en los contenidos y procedimientos, y saberes escolares. Considerando como primer objetivo el levantamiento de información que genere un trabajo objetivado en un periodo determinado, considerando los siguientes lineamientos:

- 1.- Transformación de la escuela.
- 2.- Cambio en la estructura de sus componentes.
- 3.- Mejoramiento de la calidad de la educación o redefinición del sentido de los procesos escolares (concepción de la escuela y del docente).

El presente trabajo profundizará en este ámbito, ya que esto posibilitará una comprensión mayor sobre la innovación curricular. Algunos autores, entienden la innovación curricular como los procesos y actividades propias de las prácticas de las y los docentes, sin embargo, se debe ampliar esta mirada, ya que no solo son relevantes los niveles de aprendizajes, sino también los indicadores de desarrollo personal y social que están ligados directamente con el área de convivencia escolar que se desarrolla al interior de cada escuela, es por esta razón que no se debe desconocer estos antecedentes a la hora de analizar el currículo en lo que respecta al proceso de enseñanza- aprendizaje y reiterar la importancia de considerar el contexto social, cultural, geográfico, y afectivo de cada establecimiento educacional.

Cada comunidad educativa debe responder a su propio contexto y propiciar los cambios desde su realidad inmediata, y cumplir con sus roles sociales que los guían. Una vez bien identificado estos aspectos, las comunidades educativas deben satisfacer sus necesidades y propender una modernización. Sin embargo, la complejidad del problema nos incita a replantear la idea de buscar nuevas innovaciones, dónde nos situamos en el centro del currículo, en las prácticas pedagógicas, en el aula, en el liderazgo de los equipos directivos, en los roles y funciones de cada integrante de la comunidad, es decir en todos los espacios de la escuela.

En el currículo existen varios cambios, y vale la pena preguntarse el por qué no han surtido efecto en la práctica. Son varias las reformas implementadas tratando de introducir nuevas ideas al sistema educativo, pero, al llegar a la escuela algo pasa, que en definitiva no genera un impacto y no se logra tal propósito.

Para Holly (1990) en los últimos tiempos han existido tres movimientos de reforma educativa. El primero suponía “hacer lo mismo, pero más”, el segundo “hacer lo mismo pero mejor”, y el tercero “reestructurar y rediseñar el sistema educativo”. En conclusión, hacer y volver hacer desde el mismo lugar y de forma muy general, ha sido la propuesta desde la institucionalidad, sin importa la particularidad de cada establecimiento educacional.

Vamos por parte, si el Estado como el mayor interesado en hacer cambios dentro de los establecimientos educacionales y siguiendo la lógica de los discursos que hablan de fortalecer la educación, sobre todo la educación pública, por qué sigue haciendo más de lo mismo, entonces, viéndolo desde la lógica de la innovación, es el momento que las comunidades educativas vean, esta coyuntura como una oportunidad y tomen estos propósitos y los transformen a sus necesidades predominantes. Sin duda alguna, es posible tomar alguna reforma educativa, y adaptarla desde las particularidades de la escuela y luego transfórmalas en una innovación. ¿Por qué no? asumir una innovación equivale asumir ideas, tiempos, actividades, estrategias, discursos, modificación de prácticas y de comportamientos de la cultura escolar, en términos concretos el lema sería; “no resistirse al cambio”. Sin duda no es fácil, y es cómo armar un puzle, y que todas las piezas encajen en un determinado momento.

Autores como; Arches (1986); Hunter (1999); Goodson (1998); pusieron en evidencia a través de estudios el fracaso de las reformas y como estas generaban contradicciones y vacíos de índole administrativo y organizacional que evidenció el análisis de las reformas.

Sin embargo, a partir de los años setenta otra parte de la producción comenzó a ocuparse en los procesos de implementación influenciadas por las investigaciones en políticas públicas. La construcción de ese objeto de estudio, implementación, enriqueció los análisis al desatacar el carácter procesual de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción contextual (Ezpeleta, 2004).

En el devenir, se harán presentes números estudios sobre la marcada preocupación que pueden tomar las innovaciones educativas. Se considera tremendamente necesario manejar un contexto general acerca de las innovaciones, ya que esto nos ayuda a conocer de mejor manera el tema. Comprender el trasfondo de estos estudios es sin duda visibilizar las dificultades y logros en anteriores experiencias, y refuerzan la idea de implementar nuevos cambios desde una configuración escolar, es decir, se debe respetar cada etapa de la innovación.

Por otro lado, es bueno tener en cuenta una serie de particularidades que llevan una innovación educativa. Las innovaciones son un proceso largo, y muchas veces las comunidades educativas buscan enfocarse en los resultados inmediatos, y desfavorecen el

proceso mismo, que es más provechoso, ya que es ahí donde se puede identificar problemas, y proponer nuevas alternativas, por cierto, que se debe apreciar las secuencias controladas y las incontrolables, y respetar cada punto de vista independiente de quien las emita.

El tiempo es otro factor de importancia en una innovación, se debe manejar la ansiedad por agilizar el tiempo, para que una innovación prospere debe mantener tiempos pausados de mucha reflexión. En efecto, todos los integrantes deben manejar y respetar los tiempos como factor positivo para la innovación. El otro aspecto relevante es establecer los criterios de valoración y evaluación son muy necesarios ya que este proceso permite identificar los avances y retrocesos que se producen en el camino, y donde cada uno de los participantes debe generar una actitud positiva, formativa y profesional.

Cada aspecto antes descrito nos lleva a comprender un poco más una innovación educativa, y si hablamos de constantes reformas educacionales, una innovación puede ser considerada como tal, siempre y cuando su principio sea la horizontalidad, en la participación de los integrantes que viven y conocen la propia realidad de su comunidad educativa. A continuación, se entregan lineamientos claros de propuestas para la innovación:

- El proyecto de innovación enfocada al espacio territorial que pertenece; una escuela tiene mayores posibilidades de mejorar en la medida que se reconoce como parte de un territorio, en el cual se identifica con su comunidad y es consiente del servicio que presta.
- Un ambiente propicio y que respete su cultura por, sobre todo; la innovación demanda un ambiente de bienestar, con relaciones interpersonales sanas y basadas en una comunicación fluida entre sus componentes. Y a su vez, que sea respetuosa de su cultura, costumbres y ritos que dan sentido de pertenencia e identidad. Y en el caso de existir cambios, estos deben ser para mejorar lo construido.
- La institucionalidad de la innovación también es de representación de toda la comunidad escolar, las actividades deben ser transversales, no sólo en el aula, sino en cada rincón del establecimiento y no solo quedarse en una mera frase.
- Otro punto a destacar es el monitoreo constante de la innovación, ya que muchas de estas quedan en el camino, o simplemente no se visibilizan los errores, y suelen caer a una imposición burócrata que pierde su atractivo, pasando a ser más trabajo administrativo, y que no se puede desconocer, y que es una crítica latente de los profesores y profesoras.
- Y, por último, la innovación debe presentar las instancias de reflexión y evaluación permanente, ya que se debe medir el éxito o el fracaso de alguna etapa de esta. Se debe generar espacios de reflexión profunda de las y los participantes.

También es necesario analizar, el por qué el fracaso de las innovaciones en educación. Y ahora enumeremos los factores que la dificultan, las más frecuentes son aquellas que tienen origen en la resistencia al cambio, el deterioro de las relaciones interpersonales, falta de espacios democráticos, los enfrentamientos entre los miembros, los horarios, la rigidez de la

organización, la disponibilidad por sus integrantes, y grado de implicación de los profesores y profesoras.

Las contradicciones del currículo, no son materia de fácil comprensión, muy por el contrario. Para Carbonell (2001), cada tramo de la pirámide escolar tiene sus propias culturas pedagógicas y sus propósitos a la hora de pensar, organizar, y aplicar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pensar que el currículo abarca todas las necesidades de una comunidad en el ámbito académico es presunción, ya que las y los estudiantes en muchas ocasiones viven sistemas opuestos. Las y los docentes manejan el currículo, y lo condicionan a su contexto escolar, no se puede pretender que un currículo oficial se pueda llevar a cabo en todas las escuelas de igual manera.

Con lo antes señalado, se intenta colocar sobre la mesa la necesidad de enfocar las realidades de las escuelas, históricamente las escuelas han vivido el cuestionamiento constante de sus resultados cuantitativos, replegando lo cualitativo, y en ocasiones se pasa por alto cuantiosos aspectos relevantes de la escuela, específicamente del mundo escolar, de los y las docentes, de la cultura, de sus costumbres, ritos, prácticas, entre otros aspectos de una comunidad. Esperamos que estas indicaciones nos permitan ir dando respuestas a múltiples preguntas que van surgiendo a lo largo del trabajo. Y las múltiples demandas que hoy se plantean entre la escuela.

Para lograr este objetivo no sólo se debe enunciarse sino, que admitir que el conocimiento es una construcción cultural y social. Como primer paso es necesario comprender que existe una crisis del pensamiento actual respecto al conocimiento, proponer una verdad absoluta, objetiva, segura y universal, sería insensato por decir lo menos.

Autores como Barnes (1987) y Echeverría (1998) han destacado que la sociedad y las personas tratan de conocer para modificar e incluso para transformar radicalmente aquello que conocemos; esta transformación de la realidad o “poder ser” admite diversas prácticas y concreciones. Y con esto, los autores no buscan una anarquía o rebeldía frente al conocimiento, sino que se busca el valor del conocimiento y cómo se justifica.

Para Giere (1988), sostiene que la científicidad de una interpretación, teoría o representación del mundo la procura en cada momento la suma de una serie de criterios entre los que destaca:

- Primero, la convergencia o coincidencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones.
- Segundo, la correspondencia o similitud entre el conocimiento y el fenómeno que trata de explicar, y
- Tercero, la resistencia del conocimiento ante la crítica y el debate.

Proponemos todo lo anteriormente descrito como punto de partida para esta innovación, y luego avanzar en la búsqueda de apoyos institucionales, trabajo colaborativo, construir nuevas formas de trabajo en el aula. Entonces, generar una nueva forma de pensar el currículo y cómo este puede facilitar el quehacer diario.

El currículo es un paraguas que cubre día a día, el sistema educacional, y nos invita a innovar y buscar cambios sustantivos. Se debe comenzar por instalar algunas nociones de cambio que hagan sentido a la búsqueda, reflexionar en profundidad estas posibilidades y sus alcances.

La educación global que vivimos en la actualidad nos sitúa a ocuparse en un sentido más amplia, y más cercana a una visión crítica más que metodológica desde un planteamiento de las ciencias sociales. Desde un nuevo paradigma que pueda transformar una realidad social, establecer un desarrollo y promoción de una forma de pensar crítica y autónoma.

Concebir la enseñanza desde las Ciencias Sociales y desde una representación crítica, y hacia una reorganización del currículo y sugiriendo alternativas de estructurar la enseñanza-aprendizaje, nos apoyaremos en las ciencias sociales que busca el estudio de las actividades y comportamiento de los seres humanos, lo cual permitiría acercarnos de manera más próxima a nuestro cometido.

Para Giroux (1992), Organizar el currículo, de manera que los estudiantes aprendan a emitir juicios sobre el modo como está constituida la sociedad histórica y socialmente, sobre el modo como las relaciones sociales existentes están implicadas en relaciones de igualdad y justicia (...) el aprendizaje debe basarse en un imperativo ético que desafíe el orden social establecido a la vez que dé los estudiantes las bases para comprender intelectual, cívica, y moralmente su papel como agente de formación pública. Recapacitando todo lo anterior y llevándolo a la práctica, y situando a la escuela como centro del cambio, es que proponemos una innovación en el currículo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las múltiples áreas que conforman el currículo, quizás sea el punto de partida, al momento de generar una crítica no se discute su metodología, sino la propia compatibilidad que la conforma y su finalidad.

Hablar innovación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales establece la necesidad de preguntarse; ¿cómo se estructura el conocimiento disponible? ¿Qué contenidos se incluyen y, por supuesto, se excluyen? Pues bien, comencemos a dar respuesta a las siguientes interrogantes. Para la autora, Benejam (1999) se deben considerar tres puntos básicos:

- Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
- Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que hacen acerca de sus problemas.
- Y, por último, presentar los contenidos de tal modo que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario.

Este planteamiento nos invita a trabajar en una educación centrada en el desarrollo humano, valorando preferentemente los objetivos de aprendizajes transversales, la educación

ambiental, la igualdad entre géneros, una educación inclusiva, en el aprendizaje socio-emocional, etcétera. Impulsando un análisis y oposición a la globalidad del sistema que permite la persistencia de la desigualdad, discriminación, y pobreza.

7.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

7.1.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cómo favorecer el desarrollo del pensamiento geográfico en estudiantes, a través de la categoría de análisis de lugar en base a la creación de una propuesta de innovación pedagógica para quinto básico?

7.2.- OBJETIVO GENERAL:

- Desarrollar una propuesta de innovación pedagógica que favorezca el desarrollo del pensamiento geográfico, a través de la categoría de lugar en niños y niñas de quinto básico.

7.3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las tensiones existentes en relación al desarrollo de la categoría de lugar en el programa de estudio de quinto básico.
- Elaborar una propuesta que resuelva las tensiones en relación a la categoría de análisis de lugar, que presenta el programa de estudio de quinto año básico.

8.- METODOLOGÍA CUALITATIVA.

En lo personal, este tipo de investigación ha sido todo un desafío ya que el papel de docente nos lleva a repensar la escuela constantemente y, a plantearnos nuevos y permanentes desafíos que vayan en mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta búsqueda incesante de la reflexión, del análisis y las acciones concretas que permitan lograr el objetivo de la investigación en el área de la Geografía.

El párrafo anterior es el planteamiento del saber pedagógico teórico-práctico que sea ha experimentado desde hace muchos años en educación básica, y que, sin duda, me llevó a emprender este desafío. La enseñanza en estos tiempos y sobre todo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya no solo recoge el saber desde una perspectiva disciplinar, muy por el contrario, recoge las habilidades, actitudes y las propias experiencias del estudiantado. Desde la propuesta de una innovación didáctica en el área de la Geografía es que nos posesionamos con una investigación e innovación desde una perspectiva cualitativa.

Según el autor Elliott (1993), desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio. Como bien lo describe el autor, estos radican en generar cambios de transformación social que involucren a sus actores. Uno de los principales objetivos que busca la presente investigación es proyectar la relación entre lo concreto de la realidad y lo que se busca intervenir, lo cual da un sustento crítico al presente trabajo. Y así también lo plantean los siguientes autores a lo largo del tiempo, y que se consideraron para acercarnos a una objetiva definición de esta.

En su planteamiento nos explican; significa darse cuenta de que las clases, las escuelas, y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuela o sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma. (Kemmis y Mc Taggart,1988).

Para seguir reforzando la idea y, desde la teoría crítica de Habermas, instalada desde los 80 por la universidad de Deakin con una visión emancipadora y crítica, es que esta perspectiva busca generar una transformación educacional los cuales deben sustentarse en la participación y colaboración en los cambios de las prácticas educativas instaladas en el mundo escolar. Cuando hablamos de esto, se entiende como una estructura que incluye el proceso educativo, las organizaciones sociales y de la propia institucionalidad que define el actuar de todos los actores de dicha comunidad educativa. Desde este apartado se puede generar la primera conexión entre la escuela y la investigación que propenderá un enfoque epistemológico que permita llevar a cabo las orientaciones antes señaladas. Como primer punto a subrayar y explicar, es el horizonte epistemológico; pues esta demuestra que una investigación en la práctica no busca la verdad absoluta de los fenómenos, ya que el conocimiento se construye por medio de distintas prácticas y experiencias de los propios

actores que la componen. Entonces, es buscar la aproximación al contexto para establecer la reflexión permanente en torno a la diversidad de necesidades en la escuela.

Desde un posicionamiento epistemológico, y evidenciando los cambios socioculturales, los altos desafíos de los contextos (estudiantes prioritarios y con necesidades educativas especiales), y la complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en una comunidad educativa es que se adopta una innovación educativa que llegue a dar respuesta en parte a las necesidades antes descritas.

A través de esta innovación que moviliza nuestra intención de mejora continua en las prácticas en la disciplina de Geografía, la cual llama a la recapacitar, proponer, y crear una unidad didáctica del programa de quinto año básico. La búsqueda incesante de generar actividades intencionadas de cómo se construye el conocimiento de la Geografía, y permanentemente preguntándonos ¿cómo aprenden los niños y niñas dentro de un contexto? ¿Cómo hacer interactuar el curriculum con el propósito de la geografía?, entre otras preguntas que fueron surgiendo a lo largo de mi formación en el presente postgrado.

Desde lo anteriormente expresado es que se inicia la construcción de esta investigación desde la teoría más prístina de la disciplina geográfica que ofrece el conocimiento teórico, pasando y destacando los últimos aportes en las categorías conceptuales para el desarrollo del pensamiento geográfico, lo cual permitió comprender y favorecer de mejor manera los saberes geográficos y así distinguir los rasgos individuales de cada categoría, y alejando su complejidad del aula.

La unidad didáctica tiene como objetivo generar el desarrollo del pensamiento geográfico, y dar respuesta a la primera unidad del programa de quinto año básico, siempre considerando que el aprendizaje es el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes. Por otro lado, se consideraron al trabajar las categorías conceptuales Lugar, Territorio, Paisaje y Medio Ambiente, haciéndolo aún más transversal y significativo en la práctica la comprensión dichas categorías.

Por cierto, que el trabajo se centra en base a la categoría conceptual de lugar, sin embargo, los diseños de las actividades didácticas permitieron la interacción de las otras categorías de manera favorable.

Además destacar, que la actividad se transversalizó con las cuatro habilidades propias (Pensamiento temporal- espacial, Pensamiento Crítico, Comunicación y Análisis y trabajo de fuentes) de la asignatura de Historia, Geografía Ciencias Sociales, y con el eje de Formación Ciudadana, teniendo en consideración los requerimientos del sistema educativo que busca una formación integral de sus estudiantes, y por ende la escuela se conforma como el primer espacio de socialización, buscando el desarrollo de la conciencia, sentido de pertenencia, la formación valórica y fortaleciendo a los ciudadanos y ciudadanas.

Ahora es turno de explicar la decisión pedagógica que nos llevó a la construcción de las actividades de la unidad didáctica que se presenta en esta investigación.

Partir comprendiendo y reflexionando en torno a las siguientes preguntas que fueron dando vuelta una y otra vez; ¿Para qué enseñar Geografía?, ¿Cuáles son los propósitos de esta enseñanza? ¿Por qué se aprende o no se aprende lo que se enseña?, entre otras interrogantes que surgen al momento de la preparación de la enseñanza, y cómo aplicar la disciplina de la Didáctica que permita aprendizajes desde el contexto en el que nos desenvolvemos.

Se busca que los niños y niñas de quinto año básico adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le permitan comprender el mundo, conocer las causas y consecuencias de los problemas sociales para desarrollar una conciencia ciudadana y así participar activamente en sociedad. Desde esta construcción del conocimiento geográfico no solo se busca conocer y comprender, sino también intervenir el mundo.

Nuestro punto de partida como seres humanos, es la espacialidad; que dice relación con nuestra experiencia en el espacio, ya que todas y todos tenemos una experiencia con el espacio, aunque puede ser distinta según nuestra edad, formación, cultura, condición económica, etcétera. Sin embargo, el desafío de la educación geográfica se enfoca cómo espacializamos nuestra experiencia, cómo reconocer nuestro lugar en la sociedad actual.

En base a esta reflexión surge la primera gran pregunta en el área de la Geografía en la escuela ¿Dónde está la espacialidad de los y las estudiantes?, retomando las palabras de Sepúlveda (2009), la escuela es el lugar llamado a generar los espacios de aprendizajes más significativos en lo que respecta a la enseñanza del pensamiento espacial. Siguiendo con la lógica del autor, mi cuerpo, mi primer espacio.

Considerando el sustento de la espacialidad y en base a las actividades propuestas en la presente innovación, es que nos acercamos al segundo gran pilar, que es la categoría de lugar; la cual habla de la experiencia espacial, que sin duda alguna es trascendental al momento de trabajar la presente categoría.

9.- PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.

Elementos de Contextualización Curricular.

- Nivel 5° BÁSICO.
- Eje Geografía y Formación Ciudadana.
- OA.

Geografía	Formación Ciudadana
OA 9: Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros.	OA 20: Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.
OA 10: Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.	OA 21: Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección

- **HABILIDADES.**

Habilidades	OA
Pensamiento Temporal y Espacial	OA d: Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.
Pensamiento Crítico	OA i: Fundamentar opiniones respecto de temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia. OA j: Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema.
Comunicación	OA l: Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.
Análisis y Trabajo con Fuentes	OA f: Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias.

➤ **ACTITUDES.**

a: Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

d: Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

f: Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.

➤ **CATEGORÍAS CONCEPTUALES A TRABAJAR.**

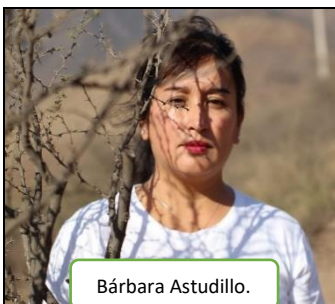
- Lugar- Territorio-Paisaje y Medio Ambiente.

Guía de Aprendizaje.

“Cuando nos falta el agua...causas de una problemática humana”

I.- ¡Tenemos un Problema!

Lea con mucha atención el extracto del reportaje que apareció en la revista Paula en marzo de este año (2020), luego reflexione de forma personal, para ello aborde las preguntas que están después del extracto de Bárbara.



Bárbara Astudillo.

*“Nací y me crié en **Cabildo**, una localidad en la provincia de Petorca (...) Crecí bañándome en el río, pescando pejerreyes y truchas en lo alto, con la luna llena sobre el valle. Nunca fui a la farmacia porque recolectábamos hierbas medicinales en los cerros y chupaba las flores de la salvia. Pero poco a poco, comencé a ver cómo el paisaje se apagaba, las aguas se secaban (...) una se siente impotente viendo cómo la provincia agoniza y cómo los campesinos buscan en los cerros alimento para sus ovejas, vacas y cabras (...) Cuando camino por los lechos de los ríos ya secos y escucho que las napas siguen sonando, veo que hay una flor creciendo en medio de la nada y un pimiento que se mantiene verde, siento que ahí bajo la tierra aún hay vida (...).”*

*Como pueden leer mi vida y la de toda mi comunidad se ha visto afectada por la falta de agua, por eso necesitamos de tu ayuda para saber **¿Por qué vivimos esta situación?***

Fuente: construcción propia en base a reportaje de revista Paula (marzo, 2020), disponible en:
<https://www.latercera.com/paula/noticia/escasez-hidrica-en-petorca-aca-la-gente-no-tiene-agua-para-lavarse-las-manos-y-prevenir-el-contagio-de-covid-19/3KDCH2CUNZDNCQ3IRJX3K3FDI/>

Para reflexionar...

a.- ¿Cuál es el principal problema que nos presenta Bárbara? ¿Cuáles crees que son las causas que generaron esta situación?

b.- De todo lo expuesto en el testimonio: ¿Qué fue lo más impactante? ¿Qué sensaciones y emociones te despierta el testimonio, por qué?

c.- ¿Tu familia o algún/a conocido/a ha tenido problemas con el acceso agua? Si es así relata brevemente esta situación (cuándo ocurrió, quiénes estaban involucradas/os, cómo resolvieron el problema).

II.- El Problema de Bárbara y su Comunidad...

No olviden que el gran desafío que tiene esta guía de aprendizaje es ayudar Bárbara a resolver la pregunta clave que se formula “*¿Por qué vivimos esta situación?*”. Para lograrlo debemos ser capaces de trabajar en grupos, compartir y discutir ideas, analizar fuentes con información geográfica que nos permitan comprender en profundidad la situación que generó la falta de agua en la localidad de Cabildo (provincia de Petorca), y por último ser capaces de explicarle de manera argumentada porque su comunidad ya no dispone de agua suficiente para poder vivir.

Para cumplir con esta importante misión **formen equipos de trabajo de hasta tres estudiantes**, recuerden resolver cada una de las actividades en sus respectivos cuadernos.

¡Bárbara y toda su comunidad cuentan con ustedes!

III.- Conociendo un poco más de Cabildo (Provincia de Petorca).

Para comenzar a buscar respuestas al problema que tiene la comunidad de Bárbara, debemos comprender en detalle el espacio geográfico donde ocurre la situación. Ya sabemos que es la localidad de Cabildo en la provincia de Petorca...pero ¿dónde está Cabildo?, ¿cuáles son sus características?, ¿a qué zona geográfica del país pertenece?

1.- Para responder las dos primeras preguntas, te invitamos a leer con mucha detención la fuente geográfica. No olviden analizarla, para ello te aconsejamos ocupar un lápiz de color rojo para destacar aquella información de su ubicación y de color azul para aquella relacionada con sus características (si no tienes esos colores, no importa ocupa los que tengas disponible).

La Provincia de Petorca tiene una superficie de 4.589 kilómetros cuadrados, se localiza en el extremo noroeste de la Quinta Región y está enmarcada de oriente a poniente por la Cordillera de Los Andes y el Océano Pacífico, y de norte a sur entre los 32° 05' y 32° 40' de latitud sur. Limita por el norte con la Cuarta Región y las provincias de San Felipe y Quillota, y con la de Valparaíso por el sur, la cual es su Capital Regional.

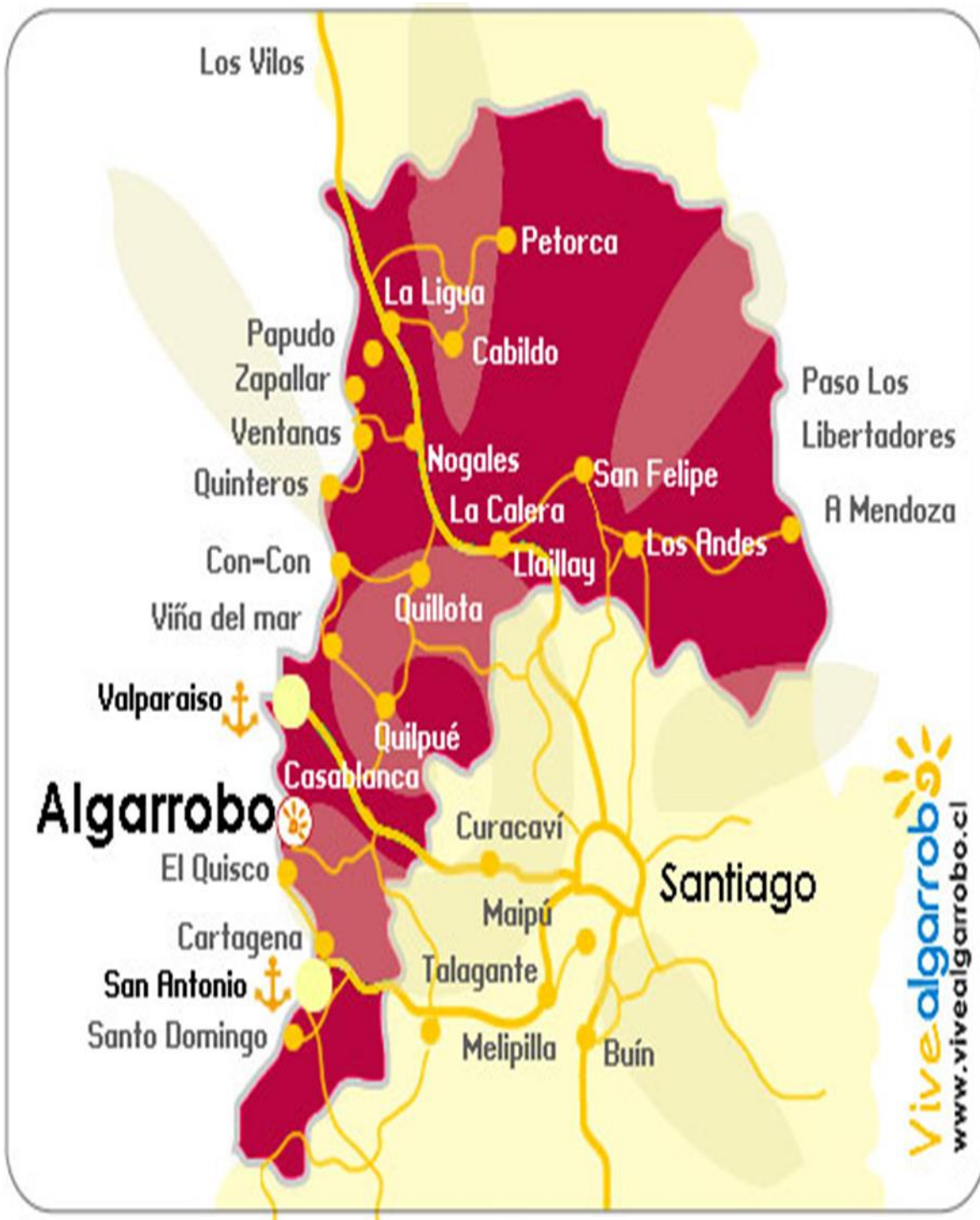
Por su condición de provincia interior, cercana a la pre-cordillera, posee un clima de carácter templado semiárido de temperaturas moderadas, encontrando la mayor parte del tiempo un cielo despejado, limpio y transparente; con temperaturas muy agradables que promedian los 20° Celsius en primavera-verano y 6° Celsius en la temporada otoño-invierno, además tiene microclimas y excelentes aptitudes del suelo que permiten una producción frutícola reconocida en mercados internacionales y nacionales.

En la Provincia de Petorca, la principal actividad económica es la agricultura, la que se desarrolla en torno a los valles de los ríos de Petorca y La Ligua. La producción de frutas como: Paltos y limones son los de mayor importancia para la provincia, llegando a convertirse en una de las zonas que más exporta este tipo de productos.

La actividad minera es la segunda en importancia, destacando la explotación de concentrado de Cobre y Oro. Además, posee importantes reservas de recursos no metálicos como: Caolín, Feldespato, Cuarzo, Carbonato de Calcio, Calizas y piedras marmóreas de carácter ornamental.

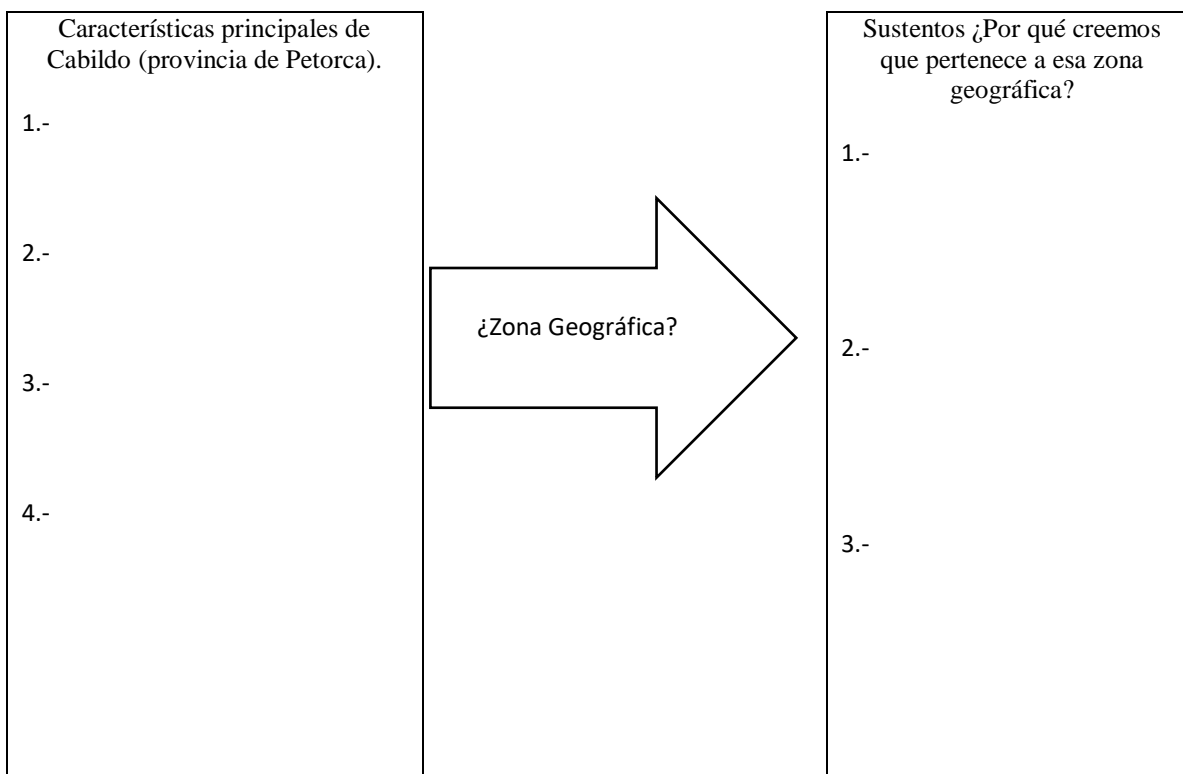
Fuente: Extracto de <http://www.gobernacionpetorca.gov.cl/geografia/>, consultado el 02/11/20.

MAPA DE LA V REGIÓN.



2.- Cabildo (provincia de Petorca) y las zonas geográficas de Chile.

Ahora que ya conocemos la ubicación y características generales del espacio geográfico donde ocurre la falta de agua, nos corresponde saber a qué zona geográfica. Para ello confeccionen el siguiente esquema.



IV.- “Falta de agua”: un problema con múltiples aristas.

Hasta el momento sabemos cuál es el problema que sufre la comunidad de Bárbara, además de las características esenciales del espacio geográfico donde ocurre esta situación. Ahora nos corresponde conocer cuáles son las causas que pueden provocar la falta de agua. Para ello se propone el trabajo con fuentes que tienen información geográfica.

1.- Realicen una lectura analítica de las fuentes geográficas. Para ello destaquen con un color rojo toda la información sobre las causas del problema que afecta a la comunidad de Bárbara. Pueden guiarte en el análisis con la siguiente pregunta: ¿Por qué hay falta de agua en algunas zonas de la provincia de Petorca?

Sequía en la zona central.

Hace más de una década la zona central en Chile se encuentra en una denominada “Emergencia Hídrica”, pues la sequía que afecta a la zona ha traído un impacto negativo tanto en las actividades productivas como en el suministro de agua potable. Hay distintas causas que han provocado una sequía en la zona central, entre ellas; sequía meteorológica y sequía económica.

En cuanto a la sequía meteorológica, podemos evidenciar que desde el año 2010 las lluvias en la zona central fueron deficitarias, es decir, hubo un déficit de entre un 25% y 50% respecto a la caída de lluvias en un año normal. Las principales zonas afectadas van desde la Región de Coquimbo hasta la Región del Biobío.

Respecto a la sequía por causas sociales – económicas, esta hace referencia a la incapacidad que tienen los sistemas relacionados con los recursos hídricos de satisfacer la demanda de agua, por tanto, se asocia la sequía con la demanda y oferta del recurso como un bien económico. Así entonces, la sequía socioeconómica se produce cuando la demanda, es decir, el requerimiento del agua sobrepasa a la disponibilidad del recurso.

Fuente: Adaptación de “Sequía en Chile” y “Emergencia hídrica: Sequía en la zona central del país”, Disponible en: <http://sequiachile.cl/sequia/>
<https://www.bcn.cl/siit/actualidad-territorial-19-5-2015/emergencia-hidrica-sequia-en-la-zona-central-del-pais-1>,
consultado el 02/11/20

La naturaleza política de la sequía en Petorca.

A partir de las conclusiones de un trabajo de “arqueología” que revisó los registros históricos de los derechos de aguas en la Provincia de Petorca, la autora de esta columna sostiene que la grave sequía que afecta a esa zona es más bien de origen político que determinada por factores naturales. Así, expone que la escasez cíclica del recurso se agravó por el sobre otorgamiento de derechos, particularmente en favor de cuatro familias que, además, han recibido los mayores aportes del Estado para fortalecer el negocio de la producción de paltas. Esta política pública focalizada en el modelo agroexportador, sostiene la autora, afectó severamente a los pequeños crianceros de ganado y productores agrícolas, modificando radicalmente el mapa socio ambiental de la provincia.

(...) Algunas de las familias que aparecen concentrando el agua en el territorio, según los derechos de aguas inscritos, son los Pérez Yoma-Yunemann, Cerda-Álamos, Ruiz Tagle y Piwonka (que recientemente los traspasó a la empresa Coca Cola). La familia Cerda sería una de las primeras en dedicarse a expandir la agroindustria de la palta en la zona, mientras que la familia asociada a Alberto Piwonka sería una de las que más fondos del Estado recibió para infraestructura a través de la CNR, mediante el financiamiento de asesorías y proyectos. Se reforzó así el mecanismo perverso de transferencia de lo público a lo privado que caracteriza a nuestro modelo neoliberal y que por décadas ha dejado en manos privadas la inversión pública (...).

Fuente: Bolados, Paola (2018). Extracto tomado del periódico digital Ciper Chile sección opinión, disponible en <https://www.ciperchile.cl/2018/04/27/la-naturaleza-politica-de-la-sequia-en-petorca/>, el 01/11/20.

El impacto socio-ambiental de la industria de paltas en la provincia de Petorca.

(...) Obviamente el cambio climático tuvo un impacto en la dramática situación que vive la provincia hoy en día. Petorca siempre se caracterizó por grandes variaciones de precipitaciones por año y la última década las precipitaciones anuales fueron bajo el promedio de 309 mm/año. Sin embargo, el cambio climático es solamente una parte del cuadro (...).

Los factores políticos detrás de la tragedia que vive Petorca hoy en día. El Artículo 19, N° 24 de la Constitución y el Código de Aguas convirtieron el agua en una mercancía y favorecieron además la concentración de los derechos de agua en las manos de pocos propietarios. Adicionalmente la actual legislación no asigna prioridades de uso y al Estado le falta información y capacidad fiscalizadora para asegurar el derecho humano al agua. En un contexto de creciente escasez hídrica, el acceso al agua en la provincia de Petorca se convirtió en un privilegio. La población rural tiene que competir con la industria exportadora de paltas para satisfacer sus necesidades básicas. La pregunta “¿cuántos litros de agua se requieren realmente para cultivar palta?” es una pregunta abierta. Las estimaciones varían entre 1000 y 369 litros publicados por Water Footprint Network y fuentes del gremio paltero respectivamente (...).

Fuente: Extracto de la web de Modatima, tomado de <http://modatima.cl/2018/08/01/impacto-socio-ambiental-la-industria-paltas-la-provincia-petorca/>, el 02/11/20.

2.- Mencionen y describan, con sus propias palabras, las causas que expone cada una de las fuentes sobre la falta de agua en la provincia de Petorca (donde se ubica Cabildo).

3.- De las explicaciones (causas de la falta de agua) que se expusieron anteriormente, ¿Cuál/es consideran como la más importante o la que mejor explica la falta de agua para la comunidad de Bárbara? ¿Por qué? Recuerden que lo más importante es justificar (entregar argumentos) sobre la selección de la/s causa/s.

4.- Compartan con el grupo-curso las respuestas que construyeron en el punto anterior (3). Consideren tomar apuntes de elementos que no había considerado en sus propias respuestas y que sus compañeras/os sí lo hicieron.

V.- Concretemos la ayuda para Bárbara... ¡A poner en juego nuestros Aprendizajes Geográficos!

Ahora que conocemos todas las causas que pueden explicar la situación que vive Bárbara junto a su comunidad, es necesario que concretemos nuestra ayuda. Como curso tienen un último desafío, este consiste en redactar un email a Bárbara donde le expliquen con mucha claridad, pero principalmente con muchos argumentos **“Porque su comunidad ya puede disfrutar y disponer de este elemento vital “agua” ...** El correo electrónico debe cumplir con los siguientes requisitos:

- a.- Saludo inicial y presentación de los remitentes (quienes lo envían).
- b.- Mencionar con claridad el objetivo del correo electrónico.
- c.- El problema que están respondiendo.
- d.- Las causas del problema. Estas deben estar debidamente jerarquizadas, comenzando con la que consideran más importante y finalizando con la menos relevante. Además, no olviden explicar en qué consiste cada una ellas.
- e.- Realice un pronóstico, es decir, qué creen ustedes que puede suceder si Bárbara, su comunidad y el Estado no hacen nada ante el problema.
- f.- Finalmente, una propuesta de acción, es decir, que le recomienda hacer, a Bárbara y a su comunidad para solucionar el problema que viven. Consideren que este debe ser viable y concretizable.

¡Gracias por ayudar a Bárbara...toda su comunidad se los agradece!

9.1.- ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Plantear que todos y todas tenemos una experiencia con el espacio, y sin duda alguna la experiencia de Bárbara se puede extrapolar con la experiencia que ha vivido la comunidad de Lampa, con la sequía, con el deterioro del medio ambiente, el cambio abrupto del paisaje, y la ocupación emergente del territorio agrícola por la urbanización, estos permiten instalar y vincular el problema socio-espacial desde la cotidianeidad en los niños y niñas de la escuela Manuel Segovia Montenegro. Por cierto, que el problema de falta de agua y todas sus consecuencias en la comuna de Cabildo, es muy significativa para la comuna de Lampa, y para varias zonas del país, sin embargo, la clave es cómo acercamos e involucramos a los y las estudiantes a esta problemática. Si bien, el problema se plantea desde esta joven mujer que es Bárbara, quien narra su experiencia (emociones) con su espacialidad de Cabildo de hace un tiempo atrás, lo cual la lleva a reflexionar, problematizar y visibilizar un problema latente para su comunidad, buscando una respuesta al problema del agua.

Dentro de la propuesta y como primera actividad, se presenta el problema, a través del análisis y trabajo de fuentes, lo que permite acercar los propósitos de dicha actividad a los niños y niñas de quinto básico.

Por su parte la segunda actividad, se basa en el problema concreto de Bárbara y su comunidad, a través de una metodología de trabajo grupal que busca compartir, discutir, reflexionar, cuestionar, y analizar fuentes de información geográfica que permitan conocer en profundidad la situación que afecta a la joven y su comunidad, y por último encontrar una respuesta a la siguiente pregunta “¿Por qué viven esta situación?”, además busca desarrollar y fortalecer las actitudes planteadas por el programa de estudios de quinto básico.

La tercera actividad se funda en conocer un poco más de Cabildo (Provincia de Petorca), en relación al trabajo del espacio geográfico, y apoyados de fuentes de análisis geográficas y completándolo con un mapa, responderán las siguientes preguntas; ¿dónde está Cabildo?, ¿cuáles son sus características?, ¿a qué zona geográfica del país pertenece? Y posteriormente construir un esquema con información de la zona geográfica; Características principales de Cabildo y los sustentos del ¿Por qué creemos que pertenece a esa zona geográfica?

De la cuarta etapa de la actividad se relaciona con este problema tan presente y latente que es “La falta de agua”, evidentemente con diferentes casuísticas. Se presentan tres fuentes geográficas para analizar, basadas en el tema de sequía que padece la zona central, la naturaleza política de la sequía en Petorca y el impacto socio-ambiental de la industria de paltas en la provincia de Petorca que posibilita dar múltiples respuestas al problema de escasas hídrica.

Por último, se establece una actividad que involucre y comprometa a los niños y niñas a concretar la ayuda a Bárbara, así poner en evidencia los aprendizajes geográficos desarrollados durante la unidad didáctica.

Esta actividad tiene por objetivo, un último desafío a nivel de curso, este consiste en redactar un email para Bárbara donde le expliquen con mucha claridad, pero principalmente con muchos argumentos “Porque su comunidad ya puede disfrutar y disponer de este elemento vital “agua”, considerando una estructura de orden.

El haber generado una unidad didáctica basada en un problema real y concreto que vive gran parte del país, identificando y acercándolo a la escuela con un “rostro de una persona joven” oriunda de una comuna de Cabildo, y como este puede lograr generar enseñanza para el aprendizaje de todos los y las estudiantes ha sido un reto y a su vez una esperanza de generar un trabajo colaborativo con las docentes de primer ciclo que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y que en muchas oportunidades han existido los diálogos en torno a la disciplina geográfica y como enseñarla en los primeros niveles de la enseñanza básica.

En resumen, la instalación de una innovación educativa que venga a destrabar nudos críticos que se presentan en el interior del aula, y que en muchas ocasiones se transmiten de nivel a nivel, y que no se puede desconocer que se han evadidos por mucho tiempo en la escuela, y en honor a la verdad, se pueden justificar ya que es difícil hacerse cargo de algo que no se sabe, proponer involucra un mínimo de conocimiento hacia lo que se quiere cambiar, y así lo evidencia la presente investigación que ha sido fruto de un nuevo conocimiento en el área de la geografía, de la didáctica y de la innovación educativa respectivamente.

Para la enseñanza de la geografía en quinto básico, y como primera unidad a enseñar ha sido siempre una inquietud, ya que esta contempla una extensa cantidad de horas, y más bien se orienta a una geografía de tipo descriptiva, que se circunscribe al saber del territorio, y que no considera necesariamente la profundidad de las otras categorías conceptuales descritas y detalladas en la presente investigación. Por lado las nuevas corrientes dentro de la geografía se consideran un gran aporte para el estudio y la comprensión de esta área. El avance y perfeccionamiento de la Geografía Crítica y Humanística es de tremenda relevancia para su comprensión y sus aportes en las categorías conceptuales, y por ende conocer los fenómenos geográficos y del ser humano.

10.- CONCLUSIÓN.

A través de la presente conclusión se describe todo el trabajo realizado durante el 2019 que se complejizó debido al estallido social, y luego el difícil año de pandemia, que dificultó la sistematización del proyecto de investigación y a su vez restringió llevar a cabo la investigación a la escuela de manera presencial.

La presente investigación es consecuencia de una vasta experiencia por la educación básica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siempre en dependencias municipales, lo cual tiene un gran significado en la búsqueda de mejoras continuas en el ámbito disciplinar, en la didáctica y en generar conocimiento y cambio, a través de una innovación educativa. El quehacer no fue sencillo, por cierto, ha sido un gran desafío que se asume con todo el profesionalismo y proyección que merece el estudio de un posgrado.

En el contexto que se vive a nivel país derivado por el COVID-19, sin precedente alguno, lo cual vino a sacudir las estructuras establecidas en las comunidades educativas, las cuales vieron la necesidad de re pensar la escuela, y estar en consonancia con todas las necesidades que surgieron en el camino. Hubo que tomar decisiones pedagógicas reveladoras, buscar diversas estrategias, nuevas metodologías, incluso más de alguien habló del “año de las innovaciones”, las cuales pusieron presión en la búsqueda de mejoras y de oportunidades para los y las estudiantes en el año 2020. Y que al parecer se mantendrán en este 2021.

La escuela no es un campo fácil de definir, ya que esta se compone por múltiples factores que la intervienen día a día, Y el rol de un docente no ha quedado al margen de estos nuevos desafíos que nos llaman a emprender nuevos retos en la enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes y así resguardar los aprendizajes integrales.

Para ir contextualizando y profundizando aún más en la situación del presente año y como este influyó en la investigación, es necesario hacer referencia y analizar todo lo que develó la pandemia en el contexto curricular del establecimiento educacional Manuel Segovia Montenegro de la comuna de Lampa, el cual fue la inspiración para concretar el presente trabajo.

Como primer punto a considerar es de la vulnerabilidad, esa que siempre está presente a través de las siglas IVE, y que por lo general resulta “beneficioso” para los establecimientos educacionales, ya que, debido a esto, hay gratificaciones económicas ya sea por su alta concentración de estudiantes prioritarios, ingresos por PME, entre otros. Ahora bien, el año escolar 2020 visibilizó esta desigualdad existente en la escuela, que siempre fuimos conscientes, sin embargo, nunca nos generó el volver a replantearnos su significado, y en cifras corresponde al 93 % IVE a nivel de escuela. Con la suspensión de clases presenciales, y la modalidad de trabajo virtual, lo cual visibilizó un porcentaje considerable de niños y niñas sin posibilidades de acceder a la educación remota, y en muchos casos sin tener un familiar que apoye y acompañe el proceso educativo desde sus hogares, lo cual vino a generar una desigualdad mayor, no existente hasta que llegó la pandemia y con ella los cierres de los

establecimientos educacionales, dejando a un porcentaje sin posibilidades de adquirir los aprendizajes.

Es difícil desconocer lo que provocó la pandemia, sin embargo, no se puede olvidar que la modalidad virtual terminó siendo un privilegio para los y las estudiantes que mantienen las condiciones tecnológicas, y que cuentan con apoyo y acompañamiento por parte de sus familias.

Desde la preocupación que surge a los nuevos desafíos, producto de lo antes señalado, es que cobra tremenda relevancia el generar espacios de reflexión constante, para llegar al encuentro de posibilidades para todos los niños y niñas independiente de su contexto, para así desarrollar transformaciones profundas dentro de la escuela.

Como segundo punto a recalcar es la incesante búsqueda por mejorar mis prácticas pedagógicas en el área de Geografía, la cual siempre se tornó en un auténtico desafío de enseñanza. Hablar de Geografía en educación básica resulta complejo, y no obstante surgen las reflexiones pedagógicas en torno a generar el desarrollo del pensamiento geográfico-espacial y por consecuencia las actividades no son necesariamente significativas y adecuadas para cada nivel. Sin duda alguna el presente trabajo de investigación viene ayudar con conocimiento específico en Geografía, Innovación educativa y Didáctica.

Siguiendo la misma lógica del saber Geográfico, reconozco y apruebo los avances teóricos y prácticos de los autores que fundamentaron la presente investigación, y como se han ido instalando nuevos paradigmas que se estrechan con el mundo escolar, con la experiencia del estudiantado, y sin duda alguna destacando por sobre todo al ser humano como sujeto de estudio.

Por otro lado, y en base a la experiencia en innovación educativa, comprendí que es viable ser educador/a e investigador/a, y que es una fortaleza conocer desde adentro las necesidades de cambio y construir mejoras en pro de los espacios educativos de permanente reflexión, dejo en claro manifiesto y motivo a las y los profesores animarse a generar innovaciones en sus comunidades, ya que es una forma concreta de trabajo y mejora a la gestión curricular construida desde interior del mundo escolar.

Por último, pero no menos importante es el punto medular que mueve mi diario vivir, es fortalecer la educación pública y de calidad, el salvaguardar con convicción que la educación municipal puede construir conocimiento a través de distintas herramientas de cambio, y que nuestros niños y niñas tienen las mismas capacidades para transformar el mundo, y por consecuencia como educadores y profesionales de la educación debemos otorgarles mayores oportunidades que se traduzcan en lo concreto y real, lo cual se convierta en constituir seres humanos reflexivos, creativos, críticos, respetuosos y capaces de transformar su entorno y el mundo, a través de sus capacidades formadas en la escuela.

Por lo tanto, resumir este año, que ha sido tremendamente intenso de llevar a nivel personal y profesional, destaco todo lo que surgió antes de tomar la decisión de estudiar un Magister

en Educación en vuestra casa de estudio, lo que significó volver a sentarme en un aula como estudiante, y hacer carne lo que siempre había pensado que un profesor o profesora tiene el deber de estar constantemente perfeccionando sus prácticas pedagógicas, ya que el conocimiento no es estático, muy por el contrario este avanza favorablemente en cada momento, estimulando la construcción de nuevos conocimientos, y generando la autocrítica de las prácticas pedagógicas que no son tan visibilizadas en el quehacer diario.

Lo que ha generado la experiencia que se alargó más de lo correspondiente en este año de emergencia sanitaria, no ha sido casualidad muy por contrario, permitió que la labor de las y los docentes tomara la resignificación de la educación en este país, y su trascendencia para los niños y niñas que más lo necesitan. Hoy en día queda en evidencia que la escuela no es tan solo reproductora de conocimiento, sino que es el espacio social, afectivo, protector, de comunicación y vínculos donde interactúan los niños, niñas y estudiantes a diario.

11.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albet, A & Benejam, P (2000). Una Geografía Humana Renovada: Lugares y Regiones en un Mundo Global. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona.

Benedetti, A. (2009). Los Usos de la Categoría Región en el Pensamiento Geográfico Argentino. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Educación.

Benejam, P (1999). La Oportunidad de Identificar Conceptos Clave que Guíen la Propuesta Curricular de Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales: Concepciones y Procedimientos. Editorial Laboratorio Educativo, Venezuela.

Carbonell, J (2001). La Innovación Educativa Hoy, en La Aventura de Innovar, El Cambio en la Escuela. Ediciones Morata, Madrid.

Comes, P (1997). La Enseñanza de la Geografía y la Construcción del Concepto Espacio.

Garrido, M (2005). El Espacio Por Aprender, El Mismo Que Enseñar: Las Urgencias de la Educación. Revista Scielo.

Escudero, J (2014). Avances y Retos en la Promoción de la Innovación en los Centros Educativos. Universidad de Murcia, España.

Ezpeleta, J (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su Implementación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández, X (2001). Conocimiento del Medio Social y Cultural. Problemas y Perspectivas. Las Ciencias Sociales: Concepciones y Procedimientos. Editorial Laboratorio Educativo, Venezuela.

Medel, M & Monte V (2018). Imaginarios Urbanos sobre Topofilia y Topofobia: el caso de la ciudad de Chiguayante, Región del Biobío. Revista de Urbanismo n°38. Universidad de Chile.

MINEDUC, (2012). Bases Curriculares, Primero a Sexto Básico,

MINEDUC, (2012). Programa de Estudio Quinto Año Básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Montañez, G. & Delgado, O (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Universidad Nacional de Colombia.

Nogué, J. (2007). Territorios sin Discurso, Paisajes, sin Imaginario, Retos y Dilemas. Universidad de Girona.

Pacheco, T. (1991). Los Procesos de Innovación Educativa. Su Medición Institucional. Universidad UNAM.

Pérez-Cisternas, N (2017). Las Categorías Conceptuales que Permiten la Enseñanza de la Geografía. Revista de Geografía Espacios, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Pulgarin, M, R. (2015). El Espacio Geográfico Como Objeto de Enseñanza en el Área de Ciencias Sociales. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas.

Raposo, G. (2006). Reflexiones Acerca del Paisaje y el Problema del Conocimiento. Revista de Geografía. Espacios. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Rojas, M (2007). Enseñar Historia desde las Competencias para la Comprensión: la EpC de la Universidad de Harvard. Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial Grao, España.

Sandin, M (2003). Investigaciones Cualitativas en Educación. Capítulo 7, Tradiciones en la Investigación Cualitativa.

Santos, M (2000). La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción. Editorial Ariel. S.A.

Sepúlveda, U. (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. Investigaciones Geográficas.

Yi-Fu, T (1977). Espacio y Lugar. “La perspectiva de la experiencia”. Homo Sapiens- Scribd. Capítulo 1.

Yi-Fu, T. (2018). El Arte de la Geografía. Icaria Editorial. Barcelona.

Yory, C. (2007). Del Espacio Ocupado al Lugar Habitado: Una aproximación al concepto de topofilia. Revista Barrio Taller, Universidad Católica de Colombia.